

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra germanistiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj písemného projevu jako jedné z řečových dovedností  
Developing writing as a key communication skill

Martina Skřivanová

Vedoucí práce: PaedDr. Dagmar Švermová  
Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední školy  
Studijní obor: Německý jazyk – český jazyk

2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Rozvoj písemného projevu jako jedné z řečových dovedností“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

13. 7. 2018 v Praze

.....  
podpis

### **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala PaedDr. Dagmar Švermové za cenné rady, své rodině, přátelům, partnerovi a kolegům za trpělivost a podporu, v neposlední řadě bych chtěla vyjádřit velký dík svému bratrovi.

# **Rozvoj písemného projevu jako jedné z řečových dovedností**

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce je věnována rozvoji písemného projevu, zejména s ohledem na samostatnou písemnou práci, která je vyžadována u maturitní zkoušky z cizího jazyka. V úvodních kapitolách byla představena definice psaní a celková teoretická východiska možností rozvoje psaní a skutečností, které ho ovlivňují. Došlo k seznámení s dalšími metodami, které se mohou využít při výuce, zejména se zaměřením na samostatný písemný projev. Prezentovány byly metody RWCT spolu s metodami tvořivého psaní. Tyto metody byly zúročeny na výzkumu, který mapoval dvě skupiny žáků a jejich rozvoj písemného projevu. Cílem bylo srovnání těchto dvou skupin, z nichž na jednu byly aplikovány alternativní metody. Cílem práce rovněž byla analýza učebnice a jejích cvičení ve vztahu k produktivní dovednosti psaní. Nedílnou součástí práce představovalo nastínění možných aktivit využitelných v hodinách za účelem zlepšení písemného projevu. V neposlední řadě byly prezentovány výstupy rámcového vzdělávacího programu a požadavky, jež jsou kladeny na žáky v rámci maturitní zkoušky z německého jazyka, obzvláště požadavky na samostatnou písemnou práci a kritéria hodnocení této práce.

**Klíčová slova:** řečové dovednosti, písemný projev jako produktivní řečová dovednost, výcvik písemného projevu v německém jazyce, kreativní psaní, samostatný písemný práce, metody RWCT, cvičení, učebnice, maturitní zkouška, kritéria hodnocení

# **Developing writing as a key communication skill**

## **Abstract**

The thesis focuses on the development of writing, with special emphasis being put on the mandatory written essay that is required as a part of the foreign language matura exam. The opening chapters introduce the definition of writing skill and theoretically propose ways to improve and develop the skill, as well as examine the factors that influence its quality. Further methods and approaches centered on writing are suggested to be utilised in lessons. Furthermore, RWCT methods along with creative writing techniques are presented.

These particular methods are observed in the research following two control groups of students and their writing skills development. The aim was to juxtapose and compare the groups in question, with one of the groups being subjected to alternative methods. It also aims to analyse a textbook in terms of featured exercises in regards to the writing skill development. A presentation of suitable activities that could be used in classes to improve the quality of writing is an essential part of the thesis, as well as the examination of related curricular documents in the Czech educational system, especially concerning the matura exam.

**Keywords:** communication skills, writing as a productive skill, German language writing training, creative writing, essay, RWCT techniques, practice, textbook, matura exam, evaluation criteria

# Obsah

Úvod .....	8
<b>1 Stanovení problému, cíl práce a metodika.....</b>	<b>10</b>
1.1 Stanovení problému .....	10
1.2 Cíl práce .....	11
1.3 Metodické postupy .....	11
<b>2 Maturitní zkouška z německého jazyka.....</b>	<b>13</b>
2.1 RVPG/CERMAT .....	13
2.1.1 Výstupy .....	13
2.2 Samostatná písemná práce .....	15
2.2.1 Hodnocení maturitního předmětu Cizí jazyk.....	16
2.2.2 Úspěšnost žáků u státní maturitní zkoušky z německého jazyka .....	19
<b>3 Teoretická východiska rozvíjení písemného projevu.....</b>	<b>22</b>
3.1 Definice psaní.....	22
3.1.1 Proces psaní .....	23
3.1.2 Klasifikace psaní.....	24
3.1.3 Cizojazyčné psaní .....	25
3.2 Specifičnost písemného projevu ve vztahu k projevu ústnímu.....	25
3.2.1 Rozdílnost písemného a mluveného projevu .....	26
3.2.2 Konkrétní rozdíly písemného a mluveného projevu.....	27
3.2.3 Motivace k písemnému projevu.....	28
3.3 Tvořivé psaní.....	31
3.3.1 Charakteristika tvořivého psaní .....	31
3.3.2 Tvořivé psaní jako proces .....	32
3.3.3 Tvořivé psaní jako jedna z metod rozvoje písemného projevu .....	33
3.3.3.1 Techniky literárního psaní.....	33
3.3.3.2 Techniky využívané didaktiky .....	34
3.3.3.3 Cvičení a hry.....	34
<b>4 Klasifikace a typologie cvičení .....</b>	<b>36</b>
4.1 Struktura .....	36
4.2 Funkce .....	36
4.3 Typologie cvičení.....	37
4.3.1 Dle Beneše .....	37
4.3.2 Dle Hendricha .....	39
4.3.3 Dle Jelínka .....	40

<b>6</b>	<b>Parciální analýza učebnice .....</b>	<b>42</b>
6.1	Struktura učebnice a lekce .....	42
6.2	Cvičení se zaměřením na písemný projev .....	45
<b>7</b>	<b>Metodika ověřování .....</b>	<b>47</b>
7.1	Charakteristika výzkumného vzorku.....	47
7.2	Průběh a výsledky ověřování .....	47
<b>8</b>	<b>Prostředky k rozvoji písemného projevu.....</b>	<b>50</b>
8.1	Metody RWCT, tvořivé psaní .....	50
8.2	Cvičebnice a pracovní listy .....	53
8.3	Mezinárodní spolupráce .....	55
8.4	Příklady z výuky .....	56
<b>9</b>	<b>Výsledné ověřování .....</b>	<b>59</b>
9.1	Průběh ověřování .....	59
9.2	Výsledky ověřování .....	61
9.2.1	Závěry pro výuku.....	64
<b>10</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>67</b>
	<b>Resumé.....</b>	<b>70</b>
<b>11</b>	<b>Seznam použitých zdrojů. ....</b>	<b>71</b>
<b>12</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>74</b>
<b>13</b>	<b>Přílohy .....</b>	<b>75</b>

## Úvod

V současné globalizované a uspěchané době se klade důraz na rychlost a přesnost vyjádření. Moderní komunikační, zejména elektronické, prostředky apelují na krátkost a sdělnost vyjádření. Vyžaduje se přesnost. Tyto požadavky nejsou na tvůrce kladeny pouze v rámci jazyka mateřského, ale čím dál více se očekává schopnost se jasně a obratem vyjadřovat i v jazyce cizím.

Přestože se na téměř všech lepších pracovních pozicích očekává schopnost formulovat myšlenky v písemné podobě v cizím jazyce, nevyvolává tato skutečnost v žácích a učitelích touhu více se věnovat písemnému projevu v hodinách cizích jazyků. Problematika formulace sdělení v písemné podobě nečiní potíže jen žákům na základních školách, nýbrž je velkým problémem i u žáků středních škol, dokonce i na gymnáziích. Pokud si většina žáků neví rady s formulováním textu v hodinách českého jazyka, potom se tato obtíž se v cizím jazyce ještě násobí o nedostatečnou znalost jazykových prostředků.

Roku 2011 byla v České republice plošně zavedena státní maturita. Německý jazyk je jednou z možných voleb předmětu, ze kterého je možné skládat státní maturitu. Státní maturita z cizího jazyka má tři části, jednou z nich je samostatný písemný projev, druhou pak didaktický test a třetí ústní projev, jenž se dělí na několik dalších fází.

Dle statistik je úspěšnost u maturitní zkoušky z druhého cizího jazyka nepříliš vysoká a průměrně se hodnota úspěšných řešitelů pohybuje kolem 53%, zatímco u jazyka anglického je úspěšnost v průměru 74%. Žáci, kteří absolvují maturitu z německého jazyka, vykazují nepříliš lichotivé výsledky zejména ve svém samostatném písemném projevu. Pravděpodobně možná i proto počet přihlášených žáků k maturitě z německého jazyka rok od roku klesá. Zajímavé je, že naopak v matematice, předmětu tradičně ne příliš oblíbeném, počet maturujících každým rokem lehce stoupá.

Během své čtyřleté praxe jsem se setkala s faktem, že právě písemný projev působí žákům značné obtíže, proto jsem ve své diplomové práci zaměřila pozornost právě na problematiku samostatného písemného projevu, a to se zvláštní koncentrací na přípravu maturitních ročníků na písemnou práci z němčiny. Důležitým faktorem ve vztahu



k písemnému projevu v německém jazyce je především motivace, proto téma motivace prochází celou prací.

# 1 Stanovení problému, cíl práce a metodika

## 1.1 Stanovení problému

Z dlouhodobého pozorování vzdělávacího procesu i ze své vlastní pedagogické zkušenosti vyplývá celá řada jednotlivostí, které dohromady vytváří soubor faktorů, jež tvoří příčiny neoblíbenosti písemného projevu.

Primární problém je skryt již na základní škole, kdy učitelé z důvodu nízké časové dotace na cizí jazyk odsouvají samostatný písemný projev jakožto časově náročnou a dle jejich mínění málo atraktivní a produktivní činnost na jednu z posledních kolejí. Neoblíbenost samostatné písemné produkce bývá podpořena strachem z chybování žáků a z velkého množství materiálu určeného k opravování.

Velký důraz bývá kladen na jazykovou správnost a tím pádem gramatika a pravopis pak přebíjí snahu o srozumitelnost sdělení. Samostatný písemný projev slouží v hodinách cizích jazyků k procvičení a upevnění znalosti gramatických jevů, tím pádem dochází k opomíjení primární funkce sdělení, kterou není nic menšího než srozumitelnost a schopnost vyjádřit obsah svého vědomí adekvátním způsobem.

Samostatný písemný projev bývá nezřídka zařazen do hodin cizího jazyka za účelem vyplnění času či ještě hůře jako trest, což jeho oblibě u žáků též příliš nepřidává.

Důležité pro učitele je, aby žáci uspěli u maturitní zkoušky. Lze mít pochybnosti, zda výukové materiály užívané ve škole ve formě učebnicového souboru úrovně B1 (dle SERR) postačují k přípravě na samostatnou písemnou práci u maturitní zkoušky. Ze souhrnných výsledků sledovaných CERMATEm je patrné, že žáci chybují a jejich výsledky z německého jazyka se u maturity zhoršují, zejména v samostatné písemné práci. Lze předpokládat, že je možné najít další alternativy a doplňkové prostředky, umožňující hlubší přípravu na maturitní zkoušku.

Pro diplomovou práci byly stanoveny tyto předpoklady:

- Zdá se, že samostatný písemný projev představuje pro žáky problém. I v praxi se jeví, že žáci mají potíže s písemnou prací. Tento předpoklad se ukazuje i ve výsledcích z CERMATu.
- Dále se předpokládá, že učebnice neposkytují dostatek materiálu k úspěšnému vypracování samostatné písemné práce.
- Jako kompenzaci nedostatku učebnicových cvičení je třeba najít rozvíjející prostředky s využitím alternativních metod.
- Předpokladem je, že po aplikování rozvíjejících prostředků dojde ke zlepšení, což je potřeba prokázat ověřováním.

## 1.2 Cíl práce

Cílem práce byl rozvoj samostatného písemného projevu jako předpokladu úspěšného absolvování státní maturitní zkoušky, a dále návrh takových metod a rozvíjejících prostředků, které umožní úspěšné absolvování samostatné písemné práce.

## 1.3 Metodické postupy

Při tvorbě práce byla využita především komparační metoda porovnávající výsledky samostatného písemného projevu u vybraného vzorku žáků, kteří byli rozděleni do dvou skupin, z nichž jedna byla vyučována i pomocí experimentálních metod.

Při sepsání byla využita vlastní pedagogická praxe, která probíhá již čtyři roky na gymnáziu. Další metodou bylo pozorování v hodinách dalších vyučujících německého jazyka a sběr a analýza písemných materiálů vytvořených během hodin německého jazyka.

Do práce byla zahrnuta parciální analýza učebnice za účelem zjištění, zda příslušný výukový materiál poskytuje dostatek vhodných cvičení k nácviku samostatného písemného projevu k přípravě na maturitní zkoušku. Předpokladem bylo, že cvičení v učebnici připraví žáky na maturitní zkoušku ze samostatného písemného projevu, ovšem ne tak, aby jejich výsledky byly výborné.

Pro ověření znalostí byla zadána na konci třetího ročníku samostatná písemná práce dvanácti vybraným žákům. Tato písemná práce odhalila zásadní nedostatky, práce

vykazovala mnoha lexikálních chyb a chyb v syntaxi. Autorka práce si dala za cíl pokusit se snížit počet chyb a celkově najít prostředky ke zlepšení písemného projevu žáků, aby byla větší šance na úspěšné složení maturitní zkoušky, zejména pak napsání jedné z jejích částí - samostatné písemné práce. Za tímto účelem byly zanalyzovány výstupy kutikulárních dokumentů a kritéria hodnocení samostatné písemné práce. Následně byla provedena parciální analýza učebnice Direkt Neu a cvičení v ní užitých, aby se zjistilo, zda učebnice přináší dostatek podnětů k procvičení písemného projevu pro lepší přípravu k písemné části maturitní zkoušky.

Parciální analýza cvičení by dle předpokladu měla odhalit skutečnost, že v učebnici Direkt Neu není prezentováno mnoho cvičení se zaměřením na samostatný písemný projev. Možným řešením by mohla alternativní verze, která by pomohla připravit žáky na samostatný písemný projev. Z prostředků, které s přípravou na samostatnou písemnou práci mohou pomoci, byly vybrány metody Kritického myšlení a psaní (RWCT = Reading and writing for critical thinking; dále již jen RWCT) a metoda tvořivého psaní. Tyto metody by se aplikovaly na šest žáků z původního dvanáctičlenného výzkumného vzorku. Ověření, zda zvýšená příprava na samostatný písemný projev u vybrané skupiny šesti žáků (dále jen experimentální skupina) by měla přinést výsledky, kdy by bylo ověření výsledků provedeno ke konci čtvrtého ročníku pomocí výstupní písemné práce s využitím kritérií hodnocení samostatné písemné práce vypracovaných Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen CERMAT).

Tato diplomová práce se dá rozdělit na dvě části, teoretické kapitoly poskytly východiska k praktické části. Teoretická část zahrnuje kapitoly 1 až 4. Kapitoly 5 až 8 se zabývají praktickým ověřováním předpokladů na základě faktů nastíněných v teoretické části.

## 2 Maturitní zkouška z německého jazyka

### 2.1 RVPG/CERMAT

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (dále jen RVP G) a Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP).

#### 2.1.1 Výstupy

##### RVP G

Vzdělávání v oboru Další cizí jazyk navazuje na úroveň jazykových znalostí a komunikačních dovedností odpovídajících úrovni A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, které žák získal v předchozím vzdělávání, a směřuje k dosažení úrovně B1 podle tohoto rámce. (MŠMT, 2013)

Výstupy v rámci rámcového vzdělávacího programu se problematice písemného projevu příliš nevěnují, ostatně jako ve všech oblastech je momentálně preferovaný ústní projev.

Cílové zaměření oblasti s tématem jazyka je vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání; zvládání základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování;

Očekávané výstupy

PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

žák

- srozumitelně reprodukuje přečtený nebo vyslechnutý, méně náročný autentický text se slovní zásobou na běžná témata
- formuluje svůj názor ústně i písemně na jednoduché, běžné téma srozumitelně, gramaticky správně a stručně

- logicky a jasně strukturuje středně dlouhý písemný projev, formální i neformální text na běžné či známé téma

- sestaví ústně i písemně souvislý text na jednoduché téma jako lineární sled myšlenek

- jednoduše a souvisle popíše své okolí, své zájmy a činnosti s nimi související

- shrne a ústně i písemně sdělí běžné, obsahově jednoduché informace

využívá překladové slovníky při zpracování písemného projevu na méně běžné téma (MŠMT, 2013)

## INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Očekávané výstupy

žák

- vysvětlí gramaticky správně své názory a stanoviska písemnou i ústní formou a v krátkém a jednoduchém projevu na téma osobních zájmů nebo každodenního života
- reaguje adekvátně a gramaticky správně v běžných, každodenních situacích užitím jednoduchých, vhodných výrazů a frazeologických obrátů (MŠMT, 2013)

## KOMUNIKATIVNÍ FUNKCE JAZYKA A TYPY TEXTŮ

(vztahující se k oblastem osobním, vzdělávacím a společenským a týkající se konkrétních komunikačních situací, se kterými se žák může běžně setkat)- se zaměřením na písemný projev

- kratší písemný projev – pozdrav, vzkaz, přání, blahopřání, pozvání, odpověď, osobní dopis, jednoduchý formální dopis, žádost, jednoduchý inzerát
- delší písemný projev – stručný životopis, příběh, stručný popis
- samostatný ústní projev – popis, srovnání, vyprávění, krátké oznámení, jednoduše formulovaná prezentace, reprodukce kratšího textu
- interakce – formální i neformální rozhovor, diskuse, korespondence, strukturovaný pohovor (MŠMT, 2013)

## ŠVP G

ŠVP akcentuje RVP G, ale konkrétně předepisuje napsání dvou písemných prací ve třetím a čtvrtém ročníku. Maturujícím žákům stanoví zadání ještě jedné speciální práce zaměřené na samostatný písemný projev. Rovněž ve čtvrtém ročníku je stanoveno napsání

další nadstavbové samostatné písemné práce pouze žákům maturujícím z německého jazyka.

ŠVP písemně rozvíjí témata daná RVP G a zároveň stanoví dovednosti, kterých by žáci měli dosáhnout v oblasti písemného projevu.

Žák:

- vyjadřuje srozumitelně svůj názor
- v písemném projevu pracuje se strukturou textu
- sestaví souvislý text na běžné téma
- komunikuje o činnostech a lokalitách
- sdělí souhrnné informace
- používá různé slovníky při tvorbě projevu
- sdělí a objasní srozumitelně svůj názor

V závislosti na používané učebnici –

např.:

- události
- média
- životní styl
- jazyky
- povolání, zaměstnání, praxe
- bydlení
- životní prostředí
- německy mluvící země, Česká republika
- povolání, zaměstnání, praxe

(ŠVP - Gymnázium J. S. Machara, 2017)

## 2.2 Samostatná písemná práce

Značné potíže žákům pokoušejících se úspěšně složit maturitní zkoušku působí právě samostatný písemný projev. V něm se totiž prokazují veškeré znalosti, které žák načerpal během studia cizího jazyka. Fakt, že se jedná o projev písemný, znemožňuje argumentovat při chybě přeslechnutím či šumem a nezřetelnou výslovností. (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2018)

### 2.2.1 Hodnocení maturitního předmětu Cizí jazyk

Výsledná známka z jednoho předmětu sestává ze tří částí, které jsou k sobě u cizího jazyka v poměru Cizí jazyk 2 : 1 : 1, Cizí jazyk (pro žáky s PUP kategorie SP) 1 : 1 : 1, v pořadí didaktický test: písemná práce: ústní zkouška.

Zkušební předmět	Hranice úspěšnosti zkoušek společné části maturitní zkoušky pro rok 2018				
	Hranice úspěšnosti zkoušky	Převod procentních bodů na známku (horní hranice intervalu v procentních bodech)			
		4 (dostatečný)	3 (dobrý)	2 (chvalitebný)	1 (výborný)
Povinné předměty					
Český jazyk a literatura	43 % *)	58 %	73 %	87 %	100 %
Cizí jazyk	44 % *)	58 %	73 %	87 %	100 %
Matematika	33 %	51 %	68 %	84 %	100 %
Nepovinné předměty					
Cizí jazyk	44 % *)	Nepřevádí se			
Matematika	33 %				
Zkoušky pro žáky s přiznaným uzpůsobením podmínek pro konání zkoušek					
Český jazyk a literatura v úpravě pro žáky s PUP kategorie a skupiny SP3 **)	43 % *)	58 %	73 %	87 %	100 %
Cizí jazyk v úpravě pro žáky s PUP kategorie a skupiny SP3 **)	44 % *)	58 %	73 %	87 %	100 %
Cizí jazyk v úpravě pro žáky s PUP kategorie a skupiny SP1 a SP2 **)	44 % *)	58 %	73 %	87 %	100 %

Hranice úspěšnosti zkoušky Matematika+ pro rok 2018				
Hranice úspěšnosti zkoušky	Převod procentních bodů na známku (horní hranice intervalu v procentních bodech)			
	4 (dostatečný)	3 (dobrý)	2 (chvalitebný)	1 (výborný)
33 %	48 %	66 %	84 %	100 %

(Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2018)



## HRANICE ÚSPĚŠNOSTI DÍLČÍCH ZKOUŠEK KONANÝCH FORMOU PÍSEMNÉ PRÁCE

Dílčí zkoušku, konanou formou písemné práce, vykoná žák úspěšně, pokud dosáhne v případě zkušebního předmětu **český jazyk a literatura nejméně 40 procentních bodů** a v případě zkušebního předmětu **cizí jazyk 44 procentních bodů**. V absolutních bodech jsou hodnoty hranice úspěšnosti následující:

Dílčí zkouška konaná formou písemné práce z předmětu:	Hranice úspěšnosti v bodech	Maximální počet bodů
Český jazyk a literatura	12	30
Cizí jazyk (platí pro všechny cizí jazyky)	16	36
Český jazyk a literatura (úprava pro žáky s PUP kategorie a skupiny SP3)	15	36
Cizí jazyk (úprava pro žáky s PUP kategorie a skupiny SP3)	19	42

(Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2018)

### Kritéria hodnocení samostatné písemné práce

Dílčí zkouška konaná formou písemné práce ze zkušebního předmětu cizí jazyk se skládá ze dvou částí se samostatným zadáním. Každá z částí je hodnocena zvlášť podle čtyř základních kritérií, výsledné hodnocení písemné práce je součtem bodů dosažených v obou částech. Kritéria (I. až IV.) a dílčí kritéria (IA až IVB) hodnocení pro 1. část písemné práce jsou následující:

#### I. Zpracování zadání / Obsah písemné práce

##### IA Zadání

##### IB Rozsah, obsah textu

#### II. Organizace a koheze textu

##### IIA Organizace textu

##### IIB Koheze textu a prostředky textové návaznosti

#### III. Slovní zásoba a pravopis

##### IIIA Přesnost použité slovní zásoby

##### IIIB Rozsah použité slovní zásoby

#### IV. Mluvnické prostředky

##### IVA Přesnost použitých mluvnických prostředků

##### IVB Rozsah použitých mluvnických prostředků

Každé dílčí kritérium je hodnoceno body na škále 0 – 1 – 2 – 3. Maximální počet dosažitelných bodů za první část písemné práce je 24 (8 x 3).

Kritéria hodnocení pro 2. část písemné práce jsou následující:

#### I. Zpracování zadání / Obsah písemné práce

#### II. Organizace a koheze textu

### III. Slovní zásoba a pravopis

### IV. Mluvnické prostředky

Každé kritérium je hodnoceno body na škále 0 – 1 – 2 – 3. Maximální počet dosažených bodů za druhou část písemné práce je 12 (4 x 3). Maximální dosažitelné bodové hodnocení za celou písemnou práci je součtem bodů dosažených v obou částech písemné práce, tj. 36 bodů (24 + 12). V případě, kdy je písemná práce v dílčím kritériu IA 1. části (Zadání) nebo v kritériu I. 2. části (Zpracování zadání /Obsah písemné práce) hodnocena počtem bodů „0“, se daná část písemné práce podle dalších kritérií nehodnotí a výsledný počet bodů za tuto část je roven „0“.

Dílčí kritérium IA 1. části nebo kritérium I. 2. části je hodnoceno počtem bodů „0“ v případě:

- nedodržení tématu / komunikačního cíle: text nebo většina textu se nevztahuje k zadanému tématu / komunikační situaci;
- nedodržení typu textu: není dodržen funkční styl a slohový postup;
- nedodržení délky textu: text nesplňuje minimální požadovaný rozsah slov.

Předmětem hodnocení je pouze autorský text žáka. Text prokazatelně převzatý z dostupného zdroje se nezapočítává do celkového rozsahu písemné práce, a není tedy předmětem hodnocení. (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2018)

### Srovnání výstupů a požadavků k maturitní zkoušce

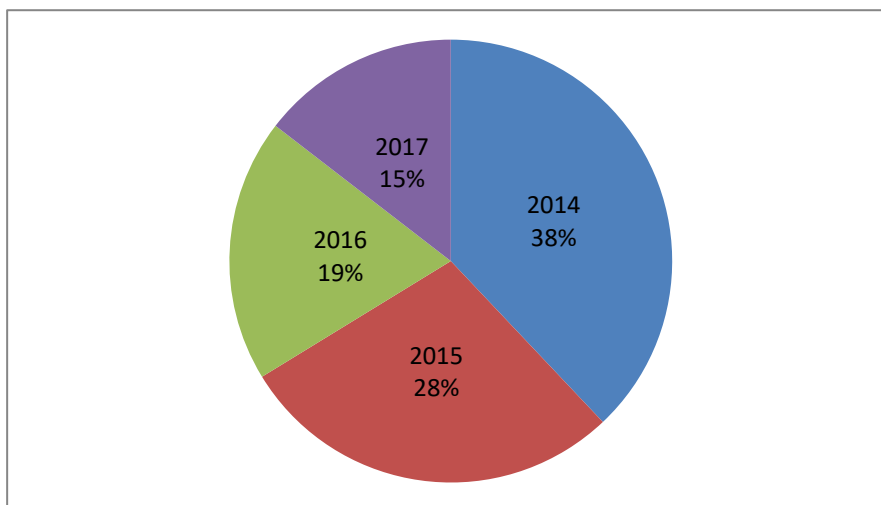
Výstupy v RVP G týkající se písemného projevu nenastavují vysoké požadavky. Jsou požadovány základní znalosti a dovednosti, což je zdůrazněno slovy jako jednoduchý, stručný atd. Zatímco požadavky CERMATu na samostatnou písemnou práci zahrnují složitější požadavky, např. koherenci a kohezi textu, přesnost a rozsah použité slovní zásoby ad. Učebnice vycházejí z výstupů RVP, jelikož tyto výstupy nekorespondují zcela s požadavky CERMATu, nedá se předpokládat, že pouze učebnice dokáže žáka na samostatnou písemnou práci vhodně připravit.

Celkově je v RVP G písemný projev málo zdůrazněn a je zahrnut do výstupů pouze okrajově. RVP G je kutikulární dokument obecnějšího charakteru, jeho výstupy si školy

detailněji zpracovávají v ŠVP. Při tvorbě ŠVP by se mělo vycházet z požadavků CERMATu, aby se tyto výstupy protnuly s kritérii hodnocení CERMATu při státní maturitní zkoušce.

### 2.2.2 Úspěšnost žáků u státní maturitní zkoušky z německého jazyka

Porovnáním čtyř posledních let jasně vyplynulo, že oblíbenost volby německého jazyka jako maturitního předmětu značně klesá. Možný důvod představuje relativně vysoká neúspěšnost. Právě u písemného projevu neuspělo v roce 2014 ze 4213 konajících maturitu u zkoušky z německého jazyka 648 žáků, tj. 15% žáků konajících maturitu u zkoušky neuspělo. Avšak didaktický test též nedopadl v posledních čtyřech letech vždy ideálně, v roce 2017 bylo 17% neúspěšných řešitelů z celkového počtu konajících žáků, ovšem v roce 2014 – neuspělo pouhých 9%. Zatímco neúspěšnost v písemné práci z anglického jazyka ve sledovaných letech dosahuje průměrně 3%. V roce 2015 dokonce neuspělo jen 1,9 žáků. Pro srovnání v matematice se neúspěšnost pohybuje kolem 20%. (Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2018)

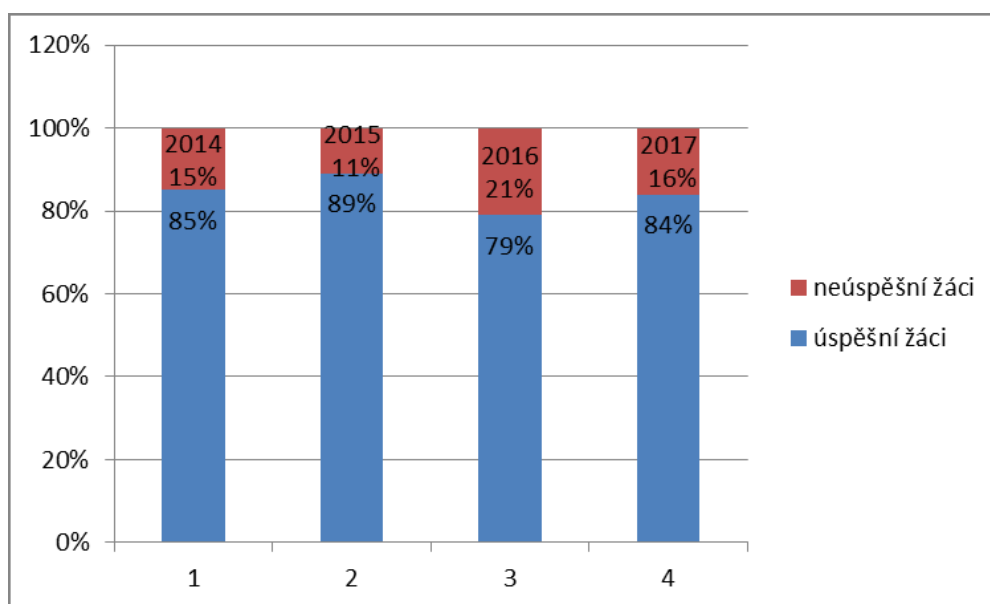


Graf č. 1 uvádí procentuální zastoupení žáků konajících státní maturitu z německého jazyka

	PODÍL VOLBY PŘEDMĚTU (%)	PŘIHLÁŠENÍ (počet)	OMLUVENÍ (počet)	VYLOUČENÍ (počet)	KONALI (počet)	NEUSPĚLI (počet)	USPĚLI (počet)
2014	06,4	5076	863	0	4213	648	3565
2015	5,2	3901	759	1	3142	361	2781
2016	3,8	2663	530	0	2133	448	1685
2017	3	1970	356	0	1614	251	1363

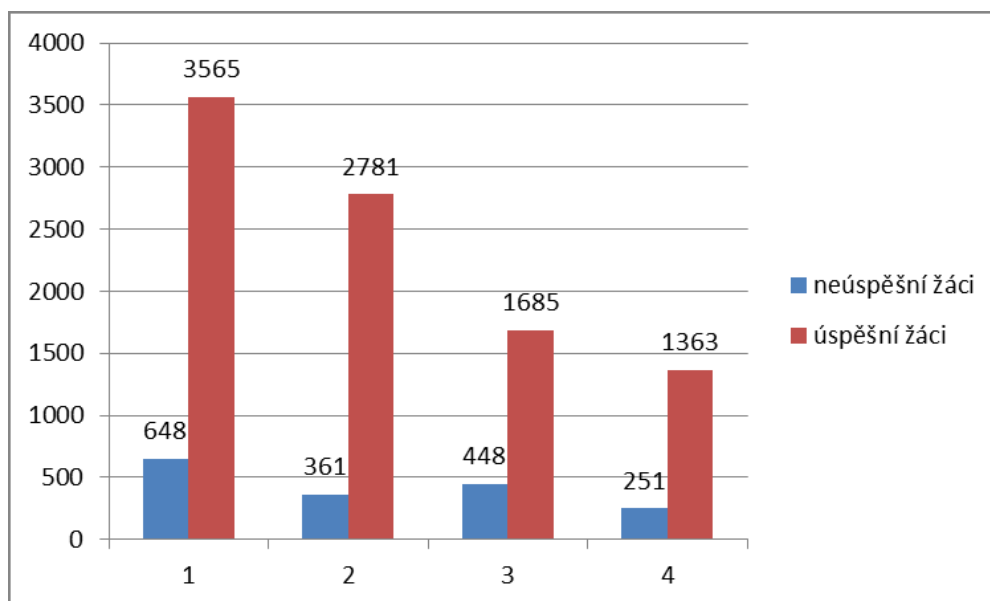
Tabulka č.1 uvádí poměry úspěšných a neúspěšných žáků ve státní maturitní zkoušce z německého jazyka se zaměřením na samostatnou písemnou práci

(Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2018)



Graf č. 2 uvádí procentuální vyjádření úspěšných a neúspěšných žáků ve státní maturitní zkoušce z německého jazyka se zaměřením na samostatnou písemnou práci

(Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2018)



**Graf č. 3 poměry úspěšných a neúspěšných žáků ve státní maturitní zkoušce z německého jazyka se zaměřením na samostatnou písemnou práci**

(Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2018)

### 3 Teoretická východiska rozvíjení písemného projevu

#### 3.1 Definice psaní

Psaní je jednou ze základních řečových dovedností, na níž je kladen důraz při výuce jak mateřského, tak cizího jazyka. Samozřejmě by mohlo být považováno za integrovanou dovednost vzhledem k nutnosti znalosti čtení. V současnosti lidé velmi málo píší i v běžném životě, a to dokonce i v rodném jazyce. Pokud píší, omezuje se jejich písemný projev na krátké útvary, např. zápisy v diáři, SMS zprávy, emaily a jiné, převážně krátké textové útvary. Když čteme, jsou to obvykle krátké texty informativního charakteru, např. cestovní brožury, emaily, zápisy aj. V každodenním životě se potřeba vytvářet delší psané texty v posledních letech snížila a toto se odráží ve výuce, kde psaná aktivita je přinejmenším méně preferovaná. Příčinou je i neochota nebo nechut' studentů k písemnému projevu. Nemůžeme očekávat, že studenti budou v cizím jazyce dělat něco, co neumí v mateřském jazyce.

Psaní slouží k vyjádření myšlenkových obsahů vědomí písemnou formou v rámci komunikačního procesu. V podstatě se jedná o kódování, kdy se obsah vědomí převede do grafické podoby. Pomocí psaní si žáci upevňují své znalosti a dovednosti. Zejména dobře se na písemné podobě dá pozorovat vývoj dovedností v průběhu učícího procesu. V rámci porovnání dvou produktivních řečových dovedností, tj. psaní a mluvení, je nutno vyzdvihnout celou řadu odlišností. Samotné psaní je procesem pomalejším, v rámci psaní se žák více soustředí na možnost gramatické i lexikální chyby, jakmile jsou slova napsána na papíře, nutí to producenta k větší obezřetnosti a mnohačetné kontrole.

V rámci mluvené komunikace se nedbá tolik na gramatickou správnost a přesnost, příjemce se může na nepřesnosti doptat, producent pak sám sebe může v rámci komunikace opravovat a vlastní vyjádření upřesňovat, zejména na základě reakcí ze strany příjemce. Samotný proces psaní je doprovázen zvýšenou kognitivní aktivitou, autor se zamýšlí nad obsahovou správností, dbá na jazykovou správnost, neustále kontroluje, co již napsal, může text přepracovávat i s opožděním, vracet se k jednotlivým vyjádřením a upravovat je tak, aby co nejvíce odpovídala jeho cíli.

Výhodami písemného projevu je možnost vlastního tempa autora, dostatek prostoru na promyšlenou stavbu, strukturu a gradaci projevu, pisatel může využívat externí podklady v podobě učebnic, knih a internetových zdrojů. Výsledek písemného projevu pak oproti ústnímu bývá přehledně strukturovaný a umožňuje pro příjemce dobrou a rychlou orientaci.

Za nevýhody psaní se dá považovat nepřítomnost komunikačního kontextu, autor nemůže reagovat na konkrétní situaci a tím pádem i jeho emoční stránka není aktivována takovým způsobem jako při přímé komunikaci. To sice umožňuje promyšlenější argumentaci, ovšem naopak kontext může producentovi pomoci v argumentaci a umožňuje větší aktuálnost a bezprostřednost projevu. Další nevýhodou této nepřímé komunikace se stává potřeba naprosto přesného a jednoznačného vyjádření, jelikož nebývá možné reagovat již při samotném čtení, při kterém ani autor textu nemusí být přítomen.

### 3.1.1 Proces psaní

Jak již bylo zmíněno výše, psaní je proces předávání informací písemnou formou. Pisatel musí disponovat informacemi o jazyce, pravopise, gramatice, slovní zásobě a stylistice. V rámci výuky cizích jazyků i jazyka mateřského bývá psaní oproti ostatním řečovým dovednostem značně upozaďováno, přistupuje se k němu pouze jako k prostředku, nikoli k výsledku. Psaní slouží k napsání domácího úkolu, k vyplnění testu, k zápisu z hodiny, ale nebývá hodnoceno jako svébytná činnost vyžadující dostatečné schopnosti a znalosti.

Každá jednotlivá metoda výuky cizích jazyků zahrnovala dovednost psaní, ale přístup k němu se v nich odlišoval. V rámci gramaticko-překládové metody sloužilo zejména pro nácvik gramatických struktur a formálních stylistických pravidel. Ani audiolingvální a audiovizuální metoda nepovažovala psaní za výjimečně důležitou schopnost a přednost dala mluvení a poslechu. Komunikativní metoda dávala, jakožto metoda sloužící zejména k rozvoji aktivních řečových dovedností, samotnému psaní naději, jenže se opět zaměřila na mluvení a psaní nechala na druhé koleji. Psaní nabývá na důležitosti až v 80. letech 20. století, kdy se objevují výzkumy, které poukazují na důležitost psaní, nikoli jen na jeho zprostředkující funkci, ale i na jeho kognitivní funkci. Výzkumy obnažují důležitost psaní v rámci emocionálních a kognitivních procesů. K tomu všemu přispívá i rozvoj komunikačních médií.

Výsledky z výzkumů v oblasti neuropsychologie poukazují na fakt, že v mozku se nic neděje úplně odtrženě od ostatního, proto ani jednotlivé řečové dovednosti neexistují oddělené od zbylých, ale všechny se vzájemně ovlivňují a podporují. Psaní naopak vyniká svou důležitostí, jelikož v sobě propojuje více schopností a tím pádem je větší šance na úspěch a zapamatování informací. Psaní může zapojit do procesu více činností. Při psaní hraje roli totiž více aspektů: optické (vidíme, co píšeme), akustické (propojení grafémů s fonémy), řečově-motorické (sprechmotorische - při psaní vnitřně artikulujeme to, co píšeme) a motorické (pohyb ruky). Toto propojení více smyslových kanálů u mnoha lidí umožňuje lepší zapamatování (Kast, 1991, s. 16-18).

### 3.1.2 Klasifikace psaní

Dle Benešové (2008, s. 76):

#### 1. psaní řízené

- a) psaní jako pomocná funkce při učení a procvičování
- b) psaní jako hlavní funkce, funkční psaní (pragmaticky orientované)

#### 2. psaní nezávislé/osobní (odpovídá německému výrazu „freies Schreiben“)

- a) psaní věcně orientované
- b) psaní kreativní

Řízené psaní se řídí dle určitého vzoru. Pisatel ví, jaké mají být formální náležitosti, kdo je adresátem a jaký je komunikační záměr. V podstatě jen doplňuje do šablony konkrétní informace, prostor pro vlastní kreativitu je téměř nulový. Do této kategorie spadají útvary odborného, administrativní a některé i ze žurnalistického stylu.

Nezávislé/osobní psaní poskytuje dostatečný prostor pro realizaci vlastní osoby autora. Nejsou dány mantinely vzorem, projev by neměl být známkový. Smyslem je odklon od předem daných požadavků a vyjádření intelektuálních a emočních vlastností autora.



### 3.1.3 Cizojazyčné psaní

Psaní patří do výuky cizích jazyků, ovšem často vytváří antipatie u žáků i u učitelů. Žáci ho mají spojené zejména se psaním domácích úkolů, které v nich neprobouzí vášně pro psaní a touhu po seberealizaci, ba právě naopak. Pro učitele pak psaní v hodině i doma představuje méně produktivní čas při samotném psaní a následně neoblíbený čas, kdy dojde na opravování výsledného textu.

Psaní je obtížné z několika důvodů:

1) Pisatel se musí rozhodnout, které informace jsou pro čtenáře důležité. Čtenář není přítomný jako u konverzace, tedy pisatel nemá okamžitou zpětnou vazbu. Není zde přímá interakce mezi tvůrcem textu a jeho příjemcem.

2) Při psaní si pisatel musí dávat pozor na gramatické jevy.

3) Pisatel musí své myšlenky přenést na papír tak, aby byly srozumitelné. Ve shrnutí, tvůrce textu si musí uvědomit komu je text určen, co a jak má být textem sděleno (Hadfield, 1990, s.7-8).

Důležitou součástí využití psaní v hodinách výuky cizího jazyka je motivace. Argumenty proti psaní hovoří o tom, že přece není důležitá správnost, nýbrž porozumění. Jenže psaní, obzvláště kreativní psaní, umožňuje žákům vylepšení jazykových dovedností i osobnostní rozvoj. Dříve se psaní považovalo pouze za reproduktivní činnost, a tak se k němu přistupovalo i v rámci výuky. Nyní se pohled na psaní změnil. Psaní upevňuje slovní zásobu, gramatiku a podporuje proces zapamatování. Psaní je spojené nejen se školní výukou, ale je nezbytné v běžných situacích, v autentické komunikaci.

## 3.2 Specifičnost písemného projevu ve vztahu k projevu ústnímu

Písemný projev by se dal označit za nejsložitější z řečových dovedností. Zapojuje do sebe všechny složky jazyka, kromě správné výslovnosti, tj. morfologii, lexikologii, syntax, stylistiku. Jedná se o specifickou řečovou dovednost, jež nemůže být posuzována izolovaně.

### 3.2.1 Rozdílnost písemného a mluveného projevu

Mluvená norma jazyka je soustava zvukově realizovatelných prvků, jejichž účelem je reagovat na daný popud (zpravidla naléhavý) způsobem dynamickým, tj. pohotovým a bezprostředním a uplatňujícím vedle zřetele rozumově pojmového i zřetel citový a volní.

Psaná norma jazyka je soustava graficky realizovatelných jazykových prvků, jejichž funkcí je reagovat na daný popud (zpravidla nijak naléhavý) způsobem statickým, tj. snadno přehlédnutelným a do značné míry rozumově pojmovým. (Vachek, 1964, s.119)

Obě formy jsou rovnocenné soustavy, musíme se psaným jazykem zabývat stejně jako jazykem mluveným, chceme-li cizí jazyk ovládnout v totalitě obou soustav. (Mathesius, 1961, s. 12)

V podstatě, co se týče produkce, tak se tyto dvě formy jazyka tolik neodlišují, hlavní fáze tvorby jsou téměř totožné.

1. fáze: Na začátku stojí motiv, intence, při nichž se pisatel opírá o své dosavadní zkušenosti.

2. fáze: 2. fáze zahrnuje proces vnitřního programování řeči.

3. fáze: 3. fáze spočívá v lexikální a gramatické realizaci, která probíhá takřka současně s fází vnitřního programování. Ve vnitřní řeči hrají důležitou úlohu mechanismy zvukové řeči v podobě skryté (tiché) artikulace. Vnitřní řeč má před grafickou realizací zřetelný předstih, který umožňuje pisateli promyšleně formulovat myšlenky a uplatňovat uvědomělý zřetel k výrazové stránce sdělení.

4. fáze: 4. fáze spočívá v grafické realizaci sdělení. (Hendrich, J. a kol., 1988, s. 239)

### 3.2.2 Konkrétní rozdíly písemného a mluveného projevu

Mluvená forma jazyka	Psaná forma jazyka
často forma dialogu	často forma monologu
neopakovatelnost	ucelená představa
váže se na konkrétní situaci	
může udržovat kontakt s adresátem	kontakt mezi adresátem a autorem není přímý
připravený připravený částečně, nepřipravený	
jazykové prostředky: spisovné a hovorové výrazy nespisovná slova (běžná mluva) elipsy = výpustky; nedořečené věty méně promyšlená stavba vět a méně promyšlený výběr slov jednodušší stavba vět, kratší souvětí opakování slov, myšlenek citové zabarvení odbočky od tématu, bližší vysvětlování, vkládání informací	jazykové prostředky: spisovné, stylově neutrální až knižní výběr jazykových prostředků je uvědomělý promyšlená a přiměřená stylizace, výstižné výpovědi přehledné členění textu, plynulá návaznost úseků a celků větší sevřenost, zhuštěnost vyjádření
nonverbální prostředky: gesta mimika postoj	

Tabulka č. 2 Rozdíly písemného a mluveného projevu

### 3.2.3 Motivace k písemnému projevu

Motivace je nedílnou součástí vzdělávání a vlastně jakékoli činnosti. Studenti mají motivaci různého charakteru. Úzké funkční sepětí motivace a emoce analyzuje M. Nakonečný (1996, s. 52). Tento vztah je zřejmý, protože „vznik potřeb, průběh instrumentálního chování, zejména narazí-li na překážky (frustrace) a dosáhne-li cíle, je spojen s emočními zážitky, nejsilnějšími ve finální fázi dovršující reakce (uspokojení). Některé potřeby a motivy jsou přímo definovány v termínech konkrétních emocí (strach, hlad, únava, porozumění, láska atd.)“

Průcha (2009) vysvětluje motivaci jako, „souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání; 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem; 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků; 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.“

Základní rozdělení je na vnější a vnitřní.

Vnitřní motivace funguje na principu vnitřního uspokojení. Jedinec vykonává činnost za účelem vlastního uspokojení a zážitku. Pokud je žák do učení vnitřně motivován, těší ho samotné učení a výsledky, které mu přináší. Vnitřní motivace je důležitý stav v procesu učení, jakmile vychází motivace přímo ze žáka a ne z vnějších příčin, je ochoten mu více obětovat.

Mezi vnitřní znaky motivace patří:

- potřeba výkonu,
- potřeba dosáhnout úspěchu a vyhnout se úspěchu,
- sociální potřeby, tj. potřeba pozitivních vztahů a potřeba respektu,
- poznávací potřeby a zájmy.

(Nakonečný, 2005, s. 19)

Vnější motivace v učení je naopak stav, který je typický zásahem vnějších motivačních činitelů. Tento typ motivace nemá v porovnání s vnitřní motivací tak silný význam, trvání a intenzitu. Motivace se používá na překonávání bariér učení se zaměřením na výsledky a hodnocení.

Mezi vnější znaky motivace patří:

- učení motivované snahou získat co nejlepší známky,
- snaha pracovat na uspokojení rodičů a učitele,
- závislost na pomoci učitele,
- upřednostňování lehkých a jednodušších činností

(Nakonečný, 2005, s. 19)

Žáci nebývají k písemnému projevu sami od sebe motivováni. Jsou většinou ochotni podřídit se tlaku rodičů a učitelů, tj. převládne vnější motivace. Motivovat žáky z hlediska vnějšího mohou právě samostatná písemná práce z německého jazyka a známky z písemného projevu v rámci hodin. Vnější motivaci k písemnému projevu vytváří i další vzdělávání, které se neobejde bez písemného projevu v cizím jazyce, a dále také zaměstnání, kde se vyžaduje i schopnost vytvořit samostatnou písemnou práci v cílovém jazyce.

Uspokojení a zážitek však může žákům poskytnout i samostatně napsaná práce, kterou žáci prezentují v rámci hodiny. Zde často zjistí, že spolužáky jejich projev baví a oceňují ho, stejně tak jako případná kladná reakce ze strany učitele. Vnitřní motivaci je u žáků třeba aktivizovat právě např. metodou tvořivého psaní, která poskytne žákům radost z tvorby, jakmile se oprostí od bloků, jež v sobě vůči písemnému projevu vybudovali.

Problematika dnešního vzdělávání stojí na principu známek, tj. existuje spousta žáků, kteří se učí kvůli známkám. Bohužel často dobré známky nevyžadují oni sami, ale jejich rodiče. Z dotazníku (realizovaného na Gymnáziu J. S. Machara v Brandýse nad Labem pro účely školy) vyplynulo, že vybraná skupina žáků si zvolila němčinu z důvodu, protože předpokládá, že v naší oblasti se bude hodit pro budoucí uplatnění na trhu práce. Výzkum proběhl ve středočeském kraji, kde je celá řada německých firem a tyto prosazují němčinu, tím pádem je velkou výhodou při ucházení se o práci ovládat německý jazyk. Na žácích je patrné, že tyto myšlenky mají implikovány od rodičů a od svého blízkého okolí, ovšem už jsou jim natolik interiorizovány, že je považují za své a jsou schopni jít si za tímto cílem. Celkově jsou děti na gymnáziích dostatečně (až na výjimky) motivovány k výuce cizího jazyka, zejména druhého cizího jazyka, jelikož angličtina už pomalu

přestává být cizím jazykem v pravém slova smyslu. Z anglického jazyka se stává lingua franca.

Motivace ze strany učitele je také důležitá. V praxi se ukazuje, že pro žáky je stěžejní osobní příklad. Pokud žáci vidí, že je učitel nadšený svým oborem, funguje to jako nejlepší motivační prostředek. Pokud tedy učitel kreativní, zábavným a nadšeným způsobem zadá písemnou práci, pravděpodobně tím vzbudí zájem i u žáků. Bylo by naivní předpokládat, že u všech, ale alespoň u větší části skupiny.

### 3.3 Tvořivé psaní

V současnosti se dají rozlišit dva přístupy ke psaní ve výuce cizích jazyků, kterými jsou přístup funkční a přístup tvořivý. Nutno dodat, že tvořivý přístup nemá v plánu vychovat ze žáků spisovatele, dramatiky a básníky, nýbrž jim má umožnit rozvíjet písemné dovednosti hravou, kreativní a zábavnou formou. Samozřejmě se při takových formách výuky sleduje cíl a celé počínání má určitou funkci, ale mělo by též pomoci žákům vytvořit si k jazyku a jeho písemné podobě pozitivní vztah, ukázat jim, jak mohou z jednotlivých střípků, které se naučili v rámci gramatiky, syntaxe a lexikologie, sestavit funkční celky.

Ne úplně vhodně byly zvoleny termíny tvořivý a funkční přístup. Takové označení vyvolává dojem, že tvořivé psaní nesleduje žádnou funkci a naopak funkční tvorba nemá nic společného s kreativitou.

Při tvořivějších formách psaní se více apeluje na překážky, aby se měl možnost rozvíjet tvořivý pochod v žácích, ostatně jako u malých dětí, kterým se předkládají různé rébusy a hlavolamy za účelem rozvoje kognitivních operací. Stejně tak se přistupuje k procesu psaní a vytváří se problémová situace a žák se učí s ní vypořádat s využitím znalostí a dovedností, které již ovládá.

#### 3.3.1 Charakteristika tvořivého psaní

Ve školách se často chybně předpokládá, že možnost psát vlastní text přichází až ve chvíli, kdy žák ovládá gramatiku a slovní zásobu na poměrně vysoké úrovni. Dále se nad kreativním psaním přemýšlí zejména v souvislosti s literaturou. Tvůrčí psaní se vnímá jako relaxační činnost, kdy žák má možnost vyjádřit své pocity a nálady, nebo může sloužit jako reflexe na literární či jinak zaměřenou hodinu.

Tvořivé psaní je však činnost sloužící k rozvoji jazykových znalostí, vyjadřovacích dovedností, k uvědomění si sebe sama prostřednictvím textů s autobiografickými prvky, k poznání kulturních zvyklostí. Tvořivé psaní umožňuje naučit se hravým způsobem systematickou práci s jazykem, otevírá žákům nové dimenze literatury, probouzí fantazii, vyvábí reflexi pro předchozí činnosti, otevírá prostor pro experimentování s jazykem a tím pádem probouzí v žácích nadšení pro cizí jazyk.

Mylně se pěstuje názor, že kreativní psaní neumožňuje naučit se dostatečně užívat jazykové prostředky, nevnímá se jako možnost procvičení a zvnitřnění gramatických jevů, nýbrž jen jako vyplnění hodiny a relaxace bez zbytečných ambicí. Psaní umožňuje žákům narazit na jevy, které jsou pro ně zatím neznámé, a otvírá dveře pro diskuzi a osvětlení daných problematik. Samotná motivace je zde lehce ukryta, jelikož bez dlouhého vysvětlování, proč se něco učit, sami žáci vidí, že se nějaký jev potřebují naučit, aby dokázali adekvátně vyjádřit to, co chtějí.

Mezi pozitiva, která tvořivé psaní přináší do hodin cizího jazyka, patří rozvoj a prohlubování řečových dovedností, rozvíjení citu pro jazyk, učení se systematickosti, vnímání textu jiných autorů (spolužáků), dávání a dostávání zpětné vazby, práce s autentickým textem, práce a spolupráce ve skupině aj.

### 3.3.2 Tvořivé psaní jako proces

Psaní je třeba se naučit. Samotný proces má několik fází. V první fázi se shromažďují podklady a informace, dále se vytváří koncept, následně se upraví a konečné práce se reflektuje a hodnotí. I samotný proces tvorby je důležitý, nikoli jen jeho výsledek.

Jednotlivé fáze:

1. fáze: předřečová- O čem chci psát? Jaké jazykové prostředky k tomu využiju? Jaký útvar a jakou formu zvolím?

Součástí vytváření samostatného písemného projevu by neměl být jen text sám, ale stejnou důležitost si zaslouží i fáze předřečová.

2. fáze: řečová-tvorba konečného produktu

3. fáze: hodnocení – Ve škole často opomíjená fáze, končící hodnocením a opravou učitelem do textu. Přitom učitel by ani v této fázi neměl fungovat jako kontrolor, spíše jako rádce. Sám žák by měl být natolik motivován, aby si přál úspěch své práce.

Těmito fázím odpovídají i cvičení, která jsou obsažena v učebnicích, též se zaměřují na konkrétní stupeň procesu psaní. (Benešová, 2008, s. 80)



### 3.3.3 Tvořivé psaní jako jedna z metod rozvoje písemného projevu

Samotná kreativita se projevuje produkcí neotřelých nápadů a myšlenek, které jsou nové a vhodné k dané situaci. V současné době se přistupuje ke kreativnímu psaní jako k jedné z metod výuky cizího jazyka. Kreativní nebo také tvůrčí psaní je samostatná činnost, pomáhající žákovi poznat, jaký učební typ je, jak se mu lépe učí a jaké by mohl využívat strategie. Kreativní psaní patří mezi činnosti, na které je třeba mít talent, ovšem stejně jako ostatní aktivity i tato se dá naučit alespoň strojově dle vzorů. Kreativní psaní poskytuje pisateli arzenál zdrojů, ze kterých může skládat různorodé formy. Výhodou tvůrčího psaní je, že je orientováno na žáka, individuální a zábavné. Kreativní psaní je možné také chápat jako jednu z metod psaní, která by měla být doplněním ostatních metod, které rozvoji kreativity nevěnují dostatečnou vzornost a prostor (Benešová, 2008, s. 80).

#### 3.3.3.1 Techniky literárního psaní

##### Volné psaní

Autor píše bez cenzury, co ho zrovna napadá.

##### Autobiografické psaní

Nese prvky žánru deníku, což jsou chronologické řazení, autenticita, intimita, subjektivita.

##### Automatické psaní

Naprosto volné psaní bez autocenzury, což se týká i pravopisné a gramatické stránky vznikajícího textu.

##### Psaní v tempu

Autor v rychlejším sledu píše 15 až 20 minut na zadané téma, následně si text opraví a stylisticky upraví.

##### Řízené asociace, clustering

Jedná se o obrazné psaní, kdy se nejdříve vytvoří asociativní osnova, podobná myšlenkové mapě a následně se osnova nechá zpracovat levou hemisférou.

##### Imaginativní psaní

##### Technika koláže

Jedná se o dadaistickou metodu, kdy jsou k sobě náhodně stavěna slova.

##### Technika přestavby textu

V podstatě znamená parodickou přestavbu původního textu.

### 3.3.3.2 Techniky využívané didaktiky

#### Techniky reprodukční

Reprodukce představuje napodobení předlohy, tj. základní podoby.

#### Techniky produkční

Při produkci se žáci koncentrují na vytvoření svého originálního textu. V prostředí školy takové produkční texty však často slouží pouze k procvičení konkrétního jevu. Žáci si na produkčních cvičeních nacvičují zejména volbu vhodných jazykových prostředků, stylistiku, formální náležitosti jednotlivých útvarů a žánrů.

#### Hry v psaní

Jako hry v psaní se nejčastěji využívají různorodé přestavby textů, práce s nonsensem, tvoří se slovní hříčky, hádanky, kolektivní texty, výjimkou není ani práce s různými formami tvorby.

### 3.3.3.3 Cvičení a hry

#### Abecedář

Aktivita založená, jak již z názvu vyplývá, na abecedě. Na každé písmeno se napíše slovo, případně celá věta, na něj začínající. V případě, že se píše jen slova, je možné tuto metodu použít jako začátek rozsáhlejší tvorby textu.

#### Text podle koláže

Žáci dostanou téma a na jeho základě vytvoří koláž z obrázků a textu, ideálně mohou poradit rozházet, aby jejich spolužáci museli najít dle logiky správné pořadí.

#### Rozbíjení jazyka

Učitel upraví původní text tak, aby věty nebyly rozházené, ale pořadí slov v nich nebylo správné. Mohou se pozměnit i celé věty.

#### Chyby

Do původního textu jsou naschvál vpraveny zejména gramatické chyby.

#### Psaní v páru

Pár spolužáků při této aktivitě společně tvoří text, přičemž se na začátku dohodnou na tématu, které budou oba dodržovat.

#### Akrostich

Ke každému písmenu ve jméně autora se připiše věta nebo verš, čímž se vytvoří text.

#### Slovní fotbal na tabuli

Jeden žák začne psát na tabuli slovo a další pokračuje od závěrečného písmene či slabiky. Jakmile je popsaná celá tabule dá se se slovy pracovat dále, jednou z možností je barevně označit jednotlivé slovní druhy, nebo utvořit příběh ze vzniklých slov.

#### Naštěstí, nebo bohužel?

Žáci vytvoří čtyřčlenné skupiny a střídají se při psaní textu v minulém čase, první začne větu pomocí naštěstí, druhý navazuje na větu první, ale začíná slovem bohužel, takto postupně vytvářejí celý příběh.

Možnosti spočívají i v tvorbě dopisů dle tematické potřeby, např. dopis Ježíškovi, dopis vlastnímu mladšímu či staršímu já.

## 4 Klasifikace a typologie cvičení

Každá učebnice obsahuje části, kde je prezentováno nové gramatické a lexikální učivo, případně část zaměřenou na slovní zásobu v podobě slovníčku, a pak také složku s cvičeními, na kterých si žák má danou problematiku (gramatiku a slovní zásobu) upevnit. Snahou všech cizojazyčných učebnic je věnovat se jak jazykovým prostředkům, tak řečovým dovednostem v určitém optimálním poměru.

Níkl (1997, s. 4): „*Učební úloha (též úloha, úkol, problém, otázka, dotaz, cvičení, úkolová situace aj.) je každé zadání, které vyžaduje realizaci určitých úkonů a je zadáváno s didaktickým záměrem.*

### 4.1 Struktura

Cvičení mívají pevnou strukturu, která se skládá ze zadání úlohy a následně úlohy samotné. Pro úroveň A1-A2 bývá zadání v cílovém jazyce doplněno překladem v jazyce výchozím. U vyšších úrovní pak četnost slov z mateřského jazyka klesá, až mizí. Zadání již v textu vystupují pouze v jazyce cizím. Velice často se v zadání objevuje i vzorový příklad, dle něhož mohou žáci analogicky postupovat v řešení úlohy.

### 4.2 Funkce

Cvičení jsou stěžejním prvkem pro aktivizaci žáků, na jejich základě si žáci mohou ověřit a upevnit znalosti nabyté během hodin. Zažitý průběh hodiny cizího jazyka pracuje stále se schématem prezentování (u deduktivní metody) či odvození (u induktivní metody) nové gramatiky a následné cvičení rozvíjející, upevňující a automatizující jazykové kompetence. Cvičení tak slouží i jako zpětná vazba pro učitele, kdy na jejich základě zjistí, zda žáci problematice porozuměli či nikoli. Na takovou situaci může pak adekvátně zareagovat a prezentovat jazykový jev jiným způsobem a opětovně si ověřit jeho pochopení. Stejnou funkci plní i z pohledu žáka. Po prvotní prezentaci nových jevů mohou žáci získat dojem, že vše plně ovládají, ovšem až samotná aplikace na cvičeních zkontroluje skutečný stav věcí. *Učitel však musí umět učební úlohy a otázky správně a výstižně formulovat, aby vzbudily pozornost a zájem žáků a navodily potřebné operace s učivem.* Švec (1996, s. 53)

### 4.3 Typologie cvičení

Na základě toho, jakou složku rozvíjejí, dělí didaktici jazyková cvičení většinou do tří základních skupin:

- 1) cvičení vedoucí k rozvoji lingvistických kompetencí
- 2) cvičení připravující žáky na realizaci svých komunikačních záměrů
- 3) cvičení prokazující komunikativní kompetenci včetně kompetence sociokulturní

#### 4.3.1 Dle Beneše

##### Cvičení zaměřená na nácvik fonologického systému

- 1) apercepční
  - a) cvičení testového charakteru
  - b) fonetické diktáty
  - c) pravopisné diktáty
- 2) výslovnostní
  - a) integrující
  - b) izolující

(Beneš a kol., 1970, s. 71- 74)

##### Cvičení zaměřená na nácvik grafického systému

- 1) cvičení receptivní
  - 2) cvičení reproduktivní a produktivní
- U reproduktivních pak Beneš dále vyčleňuje:
- a) přepisování
  - b) diktáty

(Beneš a kol., 1970, s. 82-86).

##### Cvičení zaměřená na nácvik mluvnické stavby

- 1) mluvnická cvičení čtecí
  - 2) mluvnická cvičení audioorální
    - a) cvičení strukturálně funkční
    - b) cvičení komunikativně funkční
  - 3) Mluvnická cvičení obměňující psaný (tištěný) text
- (Beneš a kol., 1970, s. 101- 103)

#### Cvičení zaměřená na nácvik slovní zásoby

#### Cvičení zaměřená na nácvik slovní zásoby

- a) doplňovací cvičení
- b) tvoření slov dle vzoru
- c) seskupení slov dle určité tematiky

#### Cvičení zaměřená na nácvik poslechu

#### Cvičení zaměřená na nácvik ústního projevu čtení

Pro tuto práci relevantní jsou cvičení týkající se písemného projevu:

#### Cvičení zaměřená na nácvik písemného projevu

Pro tuto řečovou dovednost uvádí Beneš (1970, s. 176-178) dvě možná kritéria dělení.

Prvním je způsob práce se třídou a cvičení se podle něj dělí na:

- 1) kolektivní cvičení – vypracování těchto cvičení se účastní celý kolektiv (žáci) nabízejí různá řešení úlohy a ostatní je hodnotí, ten nejlepší návrh je pak zapsán);
- 2) individuální cvičení – každý žák pracuje samostatně.

Druhou možností třídění je podobně jako u ústních cvičení dělení podle stupně samostatnosti žákovy práce na:

- 1) průpravná cvičení – mají vést k automatizaci některého ortografického, lexikálního nebo gramatického jevu a jsou dále tříděna na:
  - a) pravopisná cvičení;
  - b) jazyková cvičení písemná;
  - c) přepisování textu s obměnami;
  - d) stylizační písemná cvičení – tento druh cvičení se zaměřuje na volbu nejvýstižnějšího výrazu. Patří sem např. doplňování jedné z uvedených variant do daného kontextu, synonymní vyjadřování apod.;
- 2) reprodukční cvičení – jsou určena k písemné reprodukci už zvládnutého materiálu a navazují na cvičení, při nichž mají žáci za úkol tvořit věty z daných slov, doplnit nedokončenou výpověď atd. Tento typ cvičení lze pak dále dělit na:
  - a) písemné odpovědi na otázky k textu;
  - b) souvislou reprodukci textu – počátku žáci také mohou vycházet z otázek k textu;

- c) sestavení opěrných bodů – i zde může učitel žákům poskytnout pomocné otázky, pomocí nichž pak mohou určit hlavní myšlenky textu;
- 3) produkční cvičení – jejich úkolem je vést žáky k samostatnému vytvoření písemného projevu na dané téma. Tato cvičení mohou mít formu:
- a) odpovědi na individualizované otázky (týkající se reality žáka);
  - b) samostatného písemného projevu na konkrétní téma – žákům mohou být stanoveny opěrné body, jichž se mohou při tvoření projevu přidržet (Beneš, 1970, s. 176-178).

#### 4.3.2 Dle Hendricha

##### a) Dělení podle zaměření na jazykové prostředky nebo řečové dovednosti

Dle tohoto kritéria rozdělujeme cvičení na jazyková, předřečová a řečová. Jazyková cvičení zahrnují cvičení fonetická, pravopisná, lexikální a gramatická, jsou jakousi průpravou k řečovým cvičením.

aa) Cvičení jazyková zahrnují cvičení na gramatiku, slovní zásobu, zvukovou stránku jazyka a ortografii. Tato cvičení bývají zpravidla zahrnuta v pracovním sešitě a cvičebnicích.

bb) Cvičení předřečová vytváří můstek od jazykových k řečovým cvičením. Jsou zpravidla kontextuálně zakotvena. Cvičení spočívají zejména ve vytváření anotace, osnovy, nadpisu k již napsanému textu, vyplňování souvislého „Lückentextu“.

cc) Cvičení řečová již představují tvorbu komplexního textu dle zadání, dodržení druhu a útvaru, např. popis, úvaha, charakteristika ad.

Další dělení nabízí Hendrich dle

##### b) formy stimulu a žákovy reakce

##### c) zaměření na vztah mezi mateřským a cílovým jazykem

##### d) stupně řízenosti žákovy reakce

(Hendrich, 1988, s. 333-341)

Hendrich rozlišuje cvičení na:

imitační – „cílem je výcvik v poslechu s porozuměním, výcvik ve výslovnosti, v užívání gramatických struktur nebo lexikálních jednotek“

substituční – „cílem je naučit žáka využívat těžší syntaktické struktury k vyjadřování různého obsahu dosazováním různých lexikálních jednotek též gramatické kategorie.“ K substituci tedy dochází v ose vertikální (paradigmatické).

Příklad:

výchozí věta: Bleiben Sie heute abend zu Hause?

substituční segment: Arbeiten Sie.

žákova reakce: Arbeiten Sie heute abend zu Hause?

transformační – „cílem je naučit žáky měnit (transformovat) syntaktickou stavbu výchozí věty analogicky podle daného vzoru.“ Jde tedy o změny v ose horizontální (syntaktické).

dialogická – jejich základní formou je dialog (více či méně řízený)

reprodukční – doslovné opakování

mikrokonverzační – krátký dialog slouží k různým obměnám (druh cvičení substitučního: ze vzoru vychází různé obměny, například vynechání určitých slov a nahrazení některých slov jinými tak, aby žák při doplňování vynechaných slov musel změnit osobu, čas, slovesný způsob apod.)

repliková – pozornost je věnována typickým konverzačním a frazeologickým obrátům hovorového jazyka včetně vyjadřování různých postojů, zahrnují cvičení imitační, substituční i transformační

navazovací – posiluje dovednost rozumět auditivně vnímanému větnému úseku (většinou začátek věty) a vhodně ho rozvinout (obsahově i patřičnými jazykovými prostředky) (Hendrich, 1988, s. 334- 340)

#### 4.3.3 Dle Jelínka

S. Jelínek (1980) rozlišuje:

1. cvičení jazykově zaměřená – určená k osvojování, rozvíjení a prohlubování znalostí slovní zásoby, gramatiky a zvukové a grafické stránky jazyka

2. cvičení předřečová- vytváří přechod mezi cvičeními jazykovými a řečovými, míra kreativity a samostatnosti ještě není tak vysoká

3. cvičení řečová – jejich funkcí je rozvíjení receptivních a produktivních řečových dovedností

*„Cílem současné didaktiky je co nejúčinněji tyto dvě kategorie propojit za uplatňování komunikativního a situačního zřetele. Učitelé a tvůrci učebnic by se podle názoru S. Jelínka měli snažit přiblížit skutečné komunikaci i cvičení jazyková, aby přechod*



*ke cvičením řečovým byl pozvolnější a snadnější a zároveň řečová cvičení mají upevňovat procvičované prvky jazyka.*“( Jelínek, 1980, s. 111-112)

## 6 Parciální analýza učebnice

Vzhledem k zaměření práce lze považovat za důležité věnovat se analýze učebnice, jež v hodinách na gymnáziu v Brandýse nad Labem využíváme. Učebnice vytváří často rámec příprav, a proto mě zajímalo, zda poskytuje dostatečné podněty pro písemný projev, nakolik adekvátně připravuje na maturitu. Pozornost byla věnována samostatnému písemnému projevu. Cílem nebylo poskytnout komplexní analýzu celého souboru učebnic, nýbrž se soustředit právě na možnosti rozvoje písemného projevu, které učebnice nabízí.

Současné učebnicové soubory mají v zadání postihnout všechny čtyři řečové dovednosti. Ovšem liší se poměry cvičení zaměřených na jednotlivé z nich. Opět bývá samostatnému písemnému projevu věnován nejmenší prostor, pravděpodobně kvůli faktu, že se realizuje především jako domácí práce, která bývá ve škole zkontrolována a ohodnocena.

### 6.1 Struktura učebnice a lekce

K analýze byl vybrán učebnicový soubor Direkt Neu z produkce nakladatelství Klett, vybrán byl třetí díl učebnice, jelikož výzkumným vzorkem je závěrečný ročník gymnázia. Jedná se o poslední článek ucelené řady učebnic, právě díky tomuto titulu by se měli žáci posledního ročníku adekvátně připravit na maturitu z německého jazyka.

Krátce bude nastíněna stavba učebnice. Lekce mají pravidelnou stavbu. Na začátku každé lekce je v bodech česky poznamenáno, co se žák v lekci naučí. Dalším bodem, který je zde zmíněn, je tabulka s přípravou na maturitu, tedy to, co se žák během lekce naučí, je vyžadováno u maturity.

Každá lekce se dělí na oddíl A, B, C, oddíl s gramatikou, oddíl s odkazem na reálné internetové stránky a aktuálním úkolem, část se slovíčky, propojený s příslušnou částí v pracovním sešitě. Oddíl A se zaměřuje na úvod do lekce a prezentaci tématu nové slovní zásoby, zastřešujícím námětem bývají maturitní témata, tj. bydlení, rodina, jídlo, město atd. V třetím díle je cvičení zadáváno pouze v německém jazyce. Úvodní část kombinuje cvičení zaměřená zejména na běžné životní situace. U každého cvičení je uvedeno, zda se bude soustředit na mluvení, poslech, psaní, čtení či na týmovou práci.

Oddíl B se koncentruje na novou gramatiku, většinou je nastíněna nejprve bez vysvětlení na konkrétní situaci, obvykle na dialogu z běžného života. Případně se část B zaměřuje na konverzační situace z každodennosti s námětem dané lekce. Zakončením tohoto oddílu bývá poslechové cvičení.

Oddíl C kombinuje praktické fráze využitelné v životě. Na konci části C je vždy graficky oddělená část trénující výslovnost a celkově fonetiku, cvičení jsou doplněna zvukovou nahrávkou, v některých lekcích se objevuje diktát, v němž jsou vynechána slova nebo písmena a dle poslechu žáci doplňují správná písmena a slova.

Ve shodě s nyní tak propagovanou komunikativní metodou je celý soubor prostoupen cvičeními, zejména však poslechovými, jež rozvíjí komunikační kompetenci žáků především v běžných, ale i méně obvyklých situacích. Snaha o rozvoj stejných schopností i u písemného projevu je patrná, zdaleka však ne převažující. Učebnice sleduje i další trend právě v rámci provazování znalostí a informací, do popředí se postupně dostávají i realie německy mluvících zemí. Za tristní však považuji rezignaci na zařazení německy psané literatury a osobností z německy mluvících zemí. V celém souboru není šance setkat se s osobností reprezentující německy mluvící země kromě zmíněného Michaela Balacka.

#### Výcvik řečových dovedností („Fertigkeitstraining“)

Pro tuto práci stěžejní jsou ale lekce vložené vždy po pěti lekcích, které jsou nečíslované a nazvané „Fertigkeitstraining“. Tyto části lekce slouží k procvičení a natrénování jednotlivých čtyř řečových dovedností především k maturitní zkoušce z německého jazyka.

Oddíl „Schreiben“ obsahuje dvě celostránkové úlohy, jež spadají do řečových a předřečových cvičení, výjimečně převažují řečová cvičení, ta mají charakter odpovědi na dopis či email, napsání vzkazu, inzerátu, krátkého článku nebo recenze.

Pro druhou část, zejména předřečově zaměřenou, je typické doplňování souvislých „Lückentextů“, jež mají podobné téma jako cvičení řečová. Spíše bych očekávala, že tato cvičení budou opačně, nejprve cvičení předřečová se stejnou tematikou, kde se žák může naladit na cvičení řečová, které bude následovat. Témata jsou zvolena dle možností, jež se mohou objevit i u maturitní zkoušky.

Samotné strohé zadání úlohy je napsáno německy, detailní popsání, co má daný písemný projev obsahovat, je již v češtině.<sup>1</sup>

Pozitivně lze hodnotit oddíly „Fertigkeitstraining“, které pomohou žákům osvojit si typy úloh, které se mohou objevit u maturitní zkoušky a z části odpovídají výstupním požadavkům kurikulárních dokumentů.

### ABI

Do každé lekce jsou zařazeny cvičení ABI, označení je odvozeno od slova pro maturitu v němčině „Abitur“, tj. jsou to cvičení připravující na maturitu. Tyto úlohy se nevyskytují v místech jako běžná cvičení, ale objevují se v graficky odlišené podobě po straně listu. Směřují pouze na produktivní řečové dovednosti. Vždy mají zapsáno, k jaké dovednosti patří. Název ABI samozřejmě odkazuje na maturitu, tato cvičení mají postupně připravovat žáky k maturitě a ty, kteří o tuto zkoušku zájem nemají, rozvíjet v psaní a mluvení.

Příklad:

ABI Schreiben:

Tvoje kamarádka z Mnichova připravuje program pro děti v rámci své praxe „Praktikum für die Umwelt“. Napiš jí email (70- 80 slov), ve kterém se jí zeptáš:

- co taková práce obsahuje,
- kdo ji organizuje,
- jaké jsou podmínky účasti.

(Motta, 2013, s. 78)

Tyto části mohou sloužit i učitelům jako inspirace pro jednotlivé hodiny, kdy je může upravit dle své fantazie, nebo mu mohou posloužit jako konverzační témata i k maturitní zkoušce. Oddíly ABI se s různými obměnami snaží zahrnout běžné situace, které člověk může v souvislosti s cizím jazykem potkat zároveň, vychází z témat obsažených v dané

---

<sup>1</sup> Důvodem pro takové zadání bude pravděpodobně fakt, že i samostatný písemný projev u maturity je zadán tímto způsobem. Zde musím vznést námitku. Z jakého důvodu se úkol zadává v češtině, když se zkouší člověk, který by měl ovládat takovou úroveň jazyka, aby byl schopen zadání v němčině pochopit? Proč se nesnažíme propojit dovednosti a striktně je oddělujeme? Shledávám tuto skutečnost jako zásadní protimluv. Ve vzdělávání se momentálně propaguje trend propojování, tento fakt je možné spatřit na průřezových tématech a na snaze provazovat předměty. Jenže na místě, kde se viditelně hodí provazovat znalosti a dovednosti, se tato činnost opomíjí a vytváří se umělý text sloužící k posouzení dovednosti čtení.

lekci, tím pádem mají studenti možnost využít nově naučenou slovní zásobu, více si ji upevnit a zařadit ji do aktivní slovní zásoby.

## 6.2 Cvičení se zaměřením na písemný projev

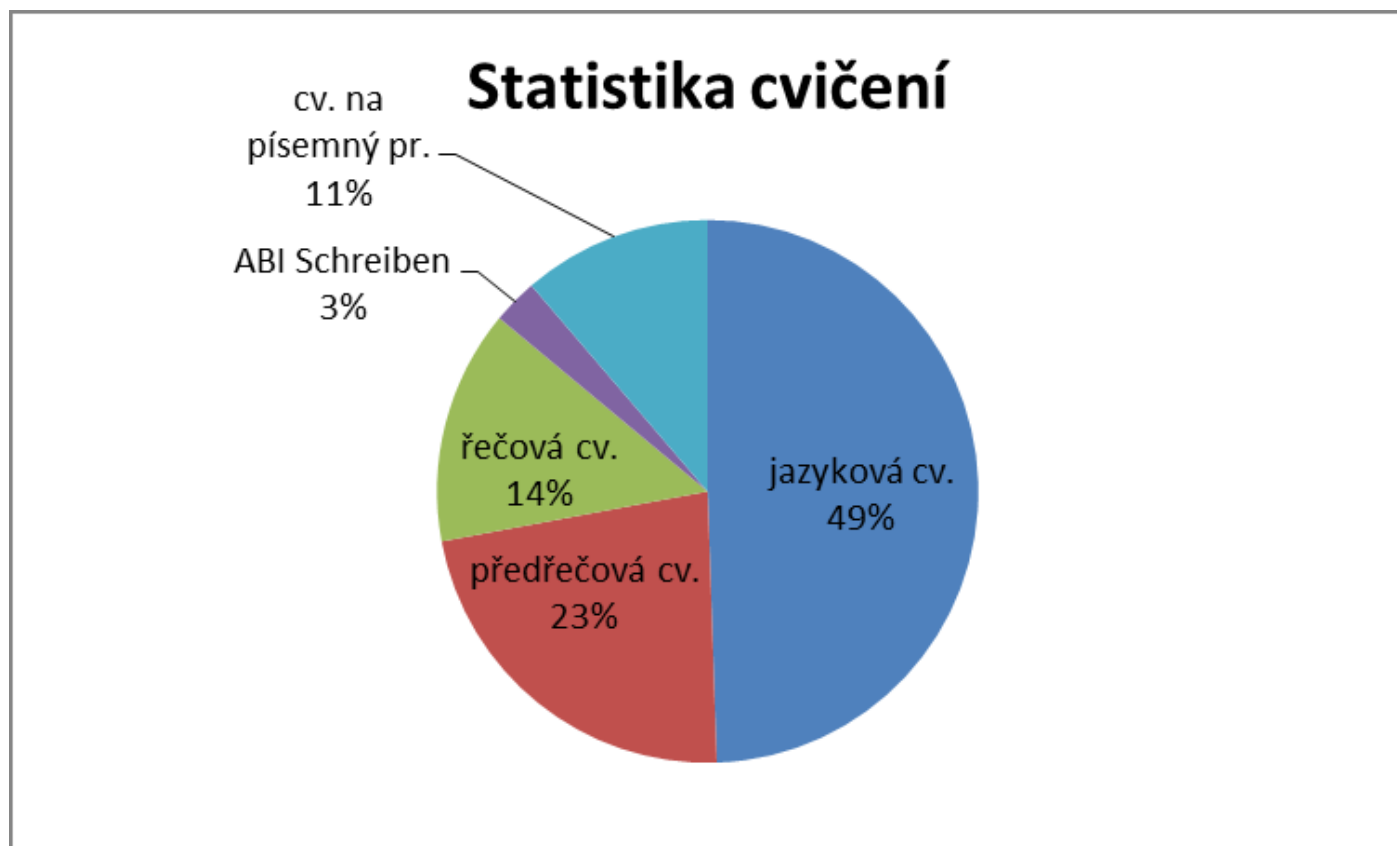
Do tabulky byly zanalyzovány tři vybrané lekce, které nenásledují po sobě, a následně do grafu byly zadány počty cvičení v lekci celkem, cvičení zaměřená pouze jazykově, cvičení předřečová a řečová. Další hodnotu představuje počet cvičení ABI Schreiben.

Cvičení byla rozdělena dle výše zmíněné typologie Stanislava Jelínka na jazyková, předřečová a řečová cvičení.

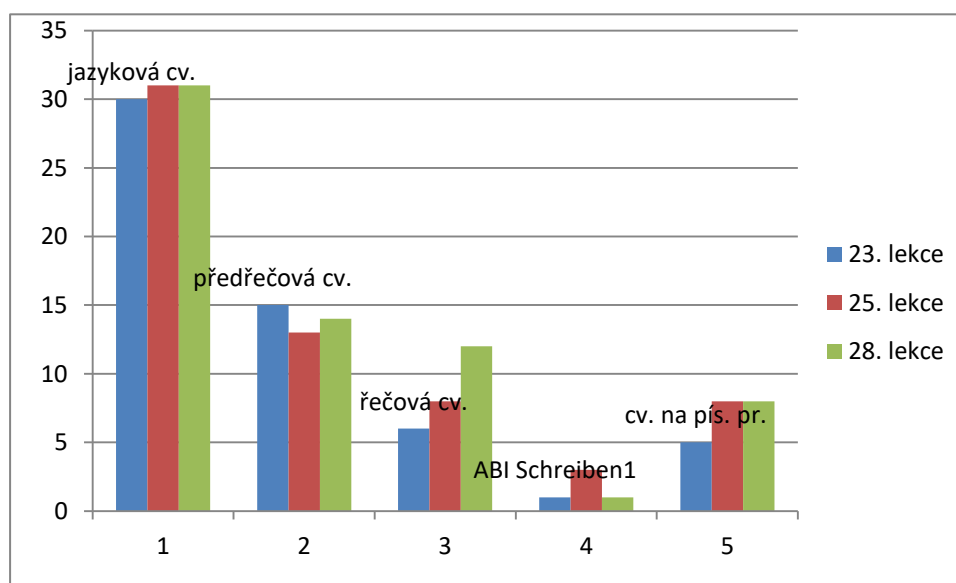
Z analýzy vyplynulo, že nepřekvapivě značně převládala jazyková cvičení. Překvapením však byl vcelku vysoký počet cvičení předřečových a řečových. Patrný byl růst počtu řečových cvičení při směřování ke konci učebnice a k blížící se maturitě. Zde stoupl počet cvičení zaměřených na produktivní řečové dovednosti téměř dvojnásobně. Cvičení řečová nebyla striktně rozdělována na dovednost psaní a dovednost mluvení, ačkoli některá měla v zadání psaní, resp. mluvení, dala se využít v rámci obou produktivních dovedností.

	počet cvičení	jazyková cv.	předřečová cv.	řečová cv.	ABI Schreiben	Cvičení pouze na písemný projev
<b>23. lekce</b>	51	30	15	6	1	5
<b>25. lekce</b>	52	31	13	8	3	8
<b>28. lekce</b>	58	31	14	12	1	8

Tabulka č. 3 uvádí počty cvičení rozdělené dle typů cvičení dle Jelínka



Graf č. 4 uvádí poměry cvičení



Graf č. 5 uvádí poměry cvičení v lekcích 23, 25 a 28

## 7 Metodika ověřování

### 7.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumu se zúčastnilo celkem dvanáct žáků z posledního ročníku čtyřletého Gymnázia J. S. Machara v Brandýse nad Labem. Výzkum započal ve chvíli, kdy žáci navštěvovali třetí ročník. Pro prokazatelnější závěry by bylo třeba rozšířit výzkumné skupiny ještě o další účastníky a detailnější propracování dalších kritérií, např. dodržení zadání ad.

Žáci byli rozděleni do dvou skupin. Obě skupiny měly po celou dobu studia na gymnáziu dvě různé vyučující a postupovaly obdobným tempem. Výsledky obou skupin byly srovnatelné, prospěch byl průměrný až mírně nadprůměrný. Obě skupiny byly od prvního ročníku na gymnáziu vedeny jako mírně pokročilé, jelikož obě shodně na základní škole absolvovaly 3 roky výuky německého jazyka. K výuce byl využíván komplex učebnic Direkt Neu (Klett). Od prvního do čtvrtého ročníku byly probrány všechny tři díly, tj. žáci by měli být připraveni na maturitu z německého jazyka.

### 7.2 Průběh a výsledky ověřování

Pro ověřování se zaměřením na řečovou dovednost psaní bylo společně se druhým vyučujícím německého jazyka vybráno celkově dvanáct žáků ze třetího ročníku gymnázia. Tento ročník byl zvolen právě z důvodu nadcházející maturity. Skupiny německého jazyka z pracovního hlediska označím jako kontrolní skupinu<sup>2</sup> a experimentální skupinu<sup>3</sup>. Obě vyučující používaly k výuce učebnici Direkt Neu. Obě třídy byly vedeny obdobným způsobem, učebnice byla využívána jako kostra celé hodiny a dalo by se podle ní úspěšně vyučovat bez doplňkových materiálů.

---

<sup>2</sup> Kontrolní skupina představuje skupinu, na kterou nebyly aplikovány žádné alternativní metody, a nebyla intenzivně připravována pomocí nadstavbových prostředků, vyučování probíhalo pouze na základě materiálů a metod učebnicového souboru Direkt Neu 3.

<sup>3</sup> Experimentální skupina byla celý rok intenzivně připravována na samostatnou písemnou práci pomocí dalších rozvíjejících prostředků, včetně alternativních metod, např. prostřednictvím metod RWCT a tvořivé psaní. Tato skupina byla podrobena „experimentu“, kdy na ni byly aplikovány další písemný projev rozvíjející prostředky.

Pro zjištění úrovně písemné dovednosti byla na konci třetího ročníku napsána cvičná samostatná písemná práce. Žáci si vybírali ze dvou témat, která byla inspirována výběrem, který měli k dispozici maturující žáci během posledních let s ohledem na výstupy požadovanými v kurikulárních dokumentech.

Témata zněla:

1.) „Mein Lieblingsfilm“

2.) „Mein Traumhaus“

Kontrolní sk.		Počet slov	Počet vět	Počet souvětí	Lexikální chyb	Ortografické chyby	Gramatické chyby
	A	225	25	6	8	6	5
	B	189	20	4	6	7	5
	C	235	30	5	7	5	6
	D	199	33	2	8	8	4
	E	210	27	4	10	12	7
	F	190	19	6	7	8	6

Experimentální sk.		Počet slov	Počet vět	Počet souvětí	Lexikální chyb	Ortografické chyby	Gramatické chyby
	G	245	24	4	7	9	6
	H	199	18	7	5	4	4
	I	204	32	5	8	8	7
	J	211	29	6	6	6	8
	K	197	30	3	7	10	5
	L	242	23	6	11	7	7

Tabulka č. 4 a č. 5 uvádí výsledky samostatné písemné práce psané ve třetím ročníku

Ve výsledcích samostatné písemné práce (viz tabulka č. 4 a č. 5) lze pozorovat vzhledem k rozsahu výskyt velkého množství lexikálních, ortografických a gramatických chyb. Nabízela se možnost zaměřit se při ověřování a tedy i výuce na všechny tři oblasti, ve kterých žáci chybovali, případně směřovat podpůrná opatření jen na jednu z nich.



Jelikož ortografie a gramatika se procvičují ve velké koncentraci i v ostatních typech cvičení a vedle toho probíhá i příprava na didaktický test, kde jsou testovány gramatické a ortografické znalosti, směřovala se pozornost této diplomové práce primárně na zlepšení písemné dovednosti a rozšíření znalostí v oblasti slovní zásoby.

## 8 Prostředky k rozvoji písemného projevu

Vzhledem k analýze cvičení v učebnici Direkt Neu a zjištění, že se malý počet cvičení věnuje nácviku a produkci samostatného písemného projevu, došlo k rozhodnutí zařadit do výuky i další zdroje a metody vedoucí k posílení osvojování tematicky zaměřené slovní zásoby a samostatného písemného projevu. Pro zvýšení efektivity byla využívána nejen učebnice, ale i další doplňkové materiály (cvičebnice a pracovní listy) a aktivizující metody včetně metod alternativních

### 8.1 Metody RWCT, tvořivé psaní

Metody RWCT a tvořivé psaní byly zařazeny, přestože spadají zejména do předmětu Český jazyk a literatury, jelikož se tyto metody dají efektivně přenést do různých předmětů a sledují dnes tolik žádané cíle ve výuce, tedy propojení zábavy s učením, vzbuzení motivace pro výuku, aktivizace žáků skrze jejich znalosti a dovednosti, bylo by vhodné najít pro ně uplatnění i v jiných předmětech a propojit tak výuku napříč spektrem předmětů.

Tyto metody využívají učitelé v různých předmětech i autorka práce je již mnohokrát zapojila do výuky s pozitivní reakcí žáků i vyučujících samotných. Existuje pozitivní ohlas od žáků, kteří se díky těmto metodám učí novou látku, upevňují si již věci poznané a opakuji způsobem, který pro ně není nepříjemný. Využívají přitom znalosti a dovednosti, které již znají a mohou tedy důkladně zužitkovat již to, co vědí. Díky těmto metodám se učí spolupracovat ve skupině.

Autoři metody RWCT charakterizují tento program takto:

1. Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých;
2. aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu – reflexe;
3. změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a studenty a mezi studenty navzájem;

4. využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
5. zohlednění skutečných studentových zájmů a potřeb;
6. studentova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání;
7. důraz na stálou spolupráci studentů, využití celé škály kooperativních metod;
8. hodnocení učebního procesu, nejen výsledku učebního procesu;
9. studentovo ztotožnění se s cíli učení – student cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování;
10. třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.

Jak dále uvádí základním rámcem v tomto programu je tzv. třífázový cyklus učení:

1. evokace – každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí, o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď;
2. uvědomění si významu – konfrontace studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška...);
3. reflexe – studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátili, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu.

Příklady aktivit využívaných v programu RWCT:

- volné psaní
- párová diskuse
- párové čtení
- učíme se navzájem
- klíčová slova
- řízené čtení s předvídáním
- diskusní pavučina
- brainstorming, myšlenkové mapy
- dvojitý zápisník

- poslední slovo patří mně
- grafická schémata různých typů
- I.N.S.E.R.T.
- kostka

(Kritické myšlení, o. s. , 2001)

Většina uvedených aktivit je zaměřena na čtení, ovšem značná část se koncentruje na metody sledující psaní.

Často je možné setkat se s názorem, že tyto metody se nedají využít v rámci různých předmětů. Avšak po úpravách a vhodných zásazích kantorů se dají realizovat ve všech předmětech. Právě v cizím jazyce se dobře dají využít k hodinám zaměřeným na písemný projev, jelikož neexistuje (viz Parciální analýza učebnice) tolik efektivních metod právě na tuto problematiku.

V německém jazyce se osvědčily začátky hodin v podobě brainstormingu, myšlenkové mapy i volného čtení. Zde se zmíní jedna z příprav, která byla určena pro 4. ročník čtyřletého gymnázia za účelem seznámení se současnou německou literaturou a práce s vlastním myšlením. Za tímto účelem byl vybrán text od Jutty Bauer „Königin der Farben“. Prvotní fáze evokace probíhala formou brainstormingu, nejprve jednotlivci či dvojice napsali všechny barvy, které je napadly. V další fázi k těmto barvám přiřazovali vlastnosti. Tím pádem si procvičili i adjektiva. Dále si každá skupina přečetla část díla „Königin der Farben“ a následovala skládkové učení, kdy z původních skupin vznikly skupiny nové, každý člen tedy četl jinou část, pak si převyprávěli, co se dočetli. V konečné fázi převyprávěli celý příběh a zreflektovali, zda jejich pojetí barev odpovídalo i přečtenému příběhu. Tato lekce sloužila k zopakování a seznámení se s německým autorem, nikoli k naučení nové látky. S tímto příběhem by se dalo pracovat i jako s úvodem textu, žáci by si přečetli začátek a jejich úkolem by bylo příběh dokončit. Zde by se dalo opět variovat. Mohli by dokončit příběh, jak by je napadlo, případně dle zadání. Zadání by pak mohlo znít, dokončete příběh tak, aby se jednalo o vyprávění, scénář, horor, reportáž atd. Začátek hodiny by probíhal stejně, jak bylo nastíněno výše. Žáci by si tak procvičili jednotlivé útvary, které jsou požadovány i u maturitní zkoušky. V rámci hodin německého jazyka lze tyto aktivity využít či upravit k nácviku písemného projevu.

## 8.2 Cvičebnice a pracovní listy

Na trhu se momentálně objevuje celá řada publikací slibujících kvalitní přípravu na maturitní zkoušku. Celá řada publikací se zaměřuje pouze na témata a jejich zpracování, méně publikací pak přináší komplexní přípravu na státní maturitu z německého jazyka.

Publikace, které se věnují celé maturitě, jsou např. K nové maturitě bez obav (Klett), Plus Lesen und Hören (Klett), Státní maturita německý jazyk Scio (scio.cz), Maturitní cvičení (Infoa) ad.

Ve velké míře se učebnice a cvičebnice koncentrují se pouze na ústní část maturitní zkoušky, zejména pak na provedení ústní části v podobě, která se realizovala před zavedením nové maturity, např. Odmaturuj z německého jazyka (Didaktis), Maturitní konverzace (Infoa) ad.

Avšak publikací, jež by se věnovaly zejména písemnému projevu, příliš neexistuje. Důvod se patrně skrývá v malé možnosti kontroly. Většina cvičebnic připravujících žáka na maturitu předpokládá, že s nimi tento žák pracuje doma, a proto jsou primárně zaměřeny na čtení a poslech, kde lze využít sebeevaluace. Publikace zaměřující se na ústní projev zase neočekávají evaluace, jelikož slouží spíše jako podklad a osnova souvislého ústního projevu.

Nejlepším prostředkem, jak procvičit písemný projev v cizím jazyce, zůstává dostatečně se mu věnovat v rámci školní výuky nebo navštěvovat semináře zaměřené na německý jazyk.

Výhodnou alternativou k učebnicím, hlavně z hlediska jejich doplnění, představují pracovní listy. Velká řada z nich se dá získat na internetu, ovšem nejlepší řešení spočívá v tvorbě vlastních listů vyučujícím, který je tak může libovolně aktualizovat, přizpůsobovat úrovni svých žáků a dále vytvářet nové listy podle vhodnosti témat či jevů, jež je třeba v danou chvíli procvičit. Je vhodné volit taková témata, která jsou pro žáky alespoň nějakým způsobem atraktivní. Vyučující se může pokusit i konzervativní témata ozvláštnit novým prvkem. Tak budou pracovní listy vždy vyhovovat požadavkům učitele.

Další z alternativ procvičení psaného projevu nabízí obrázky či komiksy, které dají žákům téma i osnovu projevu. (viz příloha č. 2)

Úspěšně lze využívat obrázky nebo jiný vizualizační materiál jako podklad k písemnému projevu. Obrázek slouží jako inspirace pro písemný projev a popsání uspořádání rodiny v České republice.

Druhé cvičení umožňuje kreativní psaní ze strany žáků a využití jejich vlastních zájmů.

### 8.3 Mezinárodní spolupráce

Jako prostředek k rozvoji písemného projevu lze zahrnout i mezinárodní spolupráci. Zde si žáci mohou ověřit, nakolik dobře se jazyk naučili. Až v rámci reálné situace a rodilému mluvčí se projeví nabyté znalosti a dovednosti.

Gymnázium J. S. Machara v Brandýse nad Labem je aktuálně zapojeno do mezinárodního projektu Erasmus plus. Naše gymnázium již před několika lety navázalo spolupráci s Evangelickým gymnáziem v Bad Marienbergu (Porýní-Falc), v tomto školním roce se tématem projektu stala samotná Evropská unie a otázka, zda ideje, které vedly k jejímu založení, přetrvávají dodnes. Výstupem projektu má být hra zaměřená právě na členské země, instituce, přínosy a problémové otázky Evropské unie. Osou projektu jsou dva výměnné pobyty. Žáci se nejen dozvědí faktografické informace, ale především se procvičí v užití jazyka v reálných a aktuálních podmínkách. Každý český žák má svůj protějšek na německé straně a musí se o něj postarat i v rámci stravování, vysvětlení cesty a pokynů. Žáci tak mají možnost vyzkoušet si vzájemné porozumění v reálných situacích, ale i svou vlastní jazykovou produktivní schopnost.

Výhodou takového projektu je pak samotná skutečnost, že se procvičují produktivní a receptivní řečové dovednosti. V mezidobí, které nastane mezi každým setkáním, lze ocenit, že žáci komunikují rovněž písemně prostřednictvím emailu a mobilních aplikací. Po dobu, kdy se nejsou v osobním kontaktu, musí vypracovat úkoly ve dvojici se svým německým partnerem. Každá dvojice zpracovává písemný projev o jedné z institucí, které fungují v rámci samosprávy Evropské unie, a dále i o jedné z členských zemí. Tímto si všichni procvičují písemné dovednosti. Procvičování písemného projevu probíhá tak, že se žáci písemně dorozumívají o podobě textu, který společně v cizím jazyce tvoří.

## 8.4 Příklady z výuky

Pro zlepšení výsledků u státní maturitní zkoušky v části samostatná písemná práce bylo třeba hledat cesty k rozvoji písemného projevu v nabídce aktivit, které využívají rozmanitou škálu organizačních forem výuky (skupinová, párová, samostatná výuka a různé výukové metody (činnostně orientovaná, projektová, problémová metoda aj.), které byly využívány v posledním předmaturitním ročníku jako specifická příprava na samostatnou písemnou práci. Zde je předložena nabídka inspirativních činností využívaných autorkou.

- Tip na předřečové cvičení může představovat využití aktuálních německých písní a textů, u nichž mají žáci napsat název, případně osnovu.
- Možností je převést píseň do epického žánru a na základě tématu dané písně sepsat vyprávění nebo jiný slohový útvar.
- Dle obrázku má žák napsat příběh. V této aktivitě se koncentrujeme na propojení vizuální stránky s psaným textem. Samozřejmostí je vhodný výběr předlohy, obrázek musí nabízet různé možnosti, být dostatečně akční, aby si pod ním žáci mohli představit nějaký příběh.
- Žáci si mohou zahrát na recenzenta knihy, filmu nebo seriálu. Po zhlédnutí filmu či přečtení knihy žáci vytvoří recenzi. Je jim umožněno vybrat si dle vlastního vkusu, což je motivuje k tvorbě, jelikož se o svůj názor chtějí podělit s ostatními. U této aktivity se nabízí možnost zpracování ve formě projektu.
- Aktivitou vhodnou pro cizojazyčnou výuku představuje volné psaní, ovšem v poněkud specifickém provedení. Bude zařazeno na začátek hodiny, kdy pomůže třeba vytvořit správnou tvůrčí atmosféru a naladit žáka na určité téma. Za tímto účelem nebude volné psaní dlouhé, nýbrž omezené časovým intervalem dvou minut. Žáci tak vytvoří pouze úvod textu, vytvářet spontánní cizojazyčný text je pro žáky ještě složitou činností. Výhodou volného psaní je skutečně oproštění od jakýchkoli pravidel, na což nejsou žáci ani učitelé zvyklí, ale jakmile si tuto aktivitu zafixují, podaří se jim otevřít v sobě bloky a najít na psaní pozitivum.



- Činnostně orientovaná aktivita, která se hodí především do skupin, které nejsou ze stejné obce, spočívá ve vytvoření plakátu na dané město či vesnici. Žáci předem vědí, že se další hodinu budou věnovat této činnosti a přinesou si materiály v podobě obrázků, publikací a dalších materiálů, které je napadnou. Ve dvojicích či jednotlivci pak pracují na plakátu, jehož cílem není poskytnout co nejvíce faktografických informací, spíše na něj přenést, co oni sami považují za zajímavé nebo důležité.
- Oblíbenou aktivitu představuje reklama na produkt, který již existuje případně si produkt vymyslet. Žáci sestavují slogan a případně i popis produktu.
- Alternativou na životopis, do kterého žáci ještě nemají tolik co napsat, je vytvoření facebookového profilu. Samozřejmě ne skutečného.
- Známou aktivitou k vytvoření kratšího textu je asoziogram, ideální činnost na seznamování, pokud již žáci nějakou jazykovou znalost mají. Na každé písmeno ve jméně se napíše slovo či věta, která nějakým způsobem charakterizuje nositele.
- Na nácvik krátkých textů mohou dobře posloužit i na sebe vzájemně navazující věty, kdy každý ze třídy jeden po druhém napíše větu v návaznosti na větu předchozí, tato aktivita se dá rozšířit na kus textu, kdy v několika na sebe navazujících hodinách bude vždy napsána jedna část a další hodinu bude pokračovat další žák, takhle mohou žáci společně vytvořit celistvý písemný projev, na němž bude mít každý ze skupiny svůj podíl. V některých případech vznikne i delší dílo, které mohou účastníci i graficky zpracovat a prezentovat před jinou skupinou, která může zároveň poskytnout reflexi.
- Ve skupinách si mohou žáci procvičit kohezi a koherenci textu, kdy se pokusí vytvořit písemný projev, o kterém budou vědět, že bude následně rozstříhán na části a jinou skupinou skládán. Takový úkol není vůbec jednoduchý, i žáci se přesvědčí, že není snadné napsat text tak, aby se dalo odhadnout, která část navazuje.
- Obdobným úkolem, jako je předchozí, jenž se opět věnuje kohezi a koherenci textu a tvorbě návaznosti, je, nejlépe opět ve skupinkách, vytvořit

po sobě následující sérii úkolů. Např. jakmile někdo nakreslí na tabuli psa, zaštěkej. Jakmile někdo zaštěká, nahrb hřbet jako kočka. Atd. Tato úloha se dá pojmout i jako jazykové cvičení sloužící k procvičení imperativu.

- Další možnost, jak obohatit výuku zaměřenou na písemný projev, je poněkud atypické řešení problému ve skupině. Takové uspořádání není častým jevem, avšak tato forma výuky by se neměla zanedbávat, jelikož žákům umožňuje využít kooperace, tím pádem jiné pohledy na obsahové a jazykové elementy. Taková spolupráce umožňuje také rozvoj na poli sociálních vztahů a možnost naučit se vzorce a chování ve skupině se společným cílem v rámci problémově orientované výuky.

## 9 Výsledné ověřování

### 9.1 Průběh ověřování

Po napsání vstupní samostatné písemné práce ve třetím ročníku, která byla hodnocena dle CERMATu, pokračovala kontrolní skupina stejným způsobem, experimentální zařadila kromě materiálů z učebnice i další doplňkové materiály a začalo se pracovat s různými metodami více zaměřenými na komunikační zdatnost žáků. K takovému rozvoji sloužily zejména metody RWCT, sloužící k rozvoji písemného a mluveného projevu i čtení, jako např. Dílna psaní, Dílna čtení atd.

Kontrolní skupina zpracovávala cvičení vhodné k rozvoji písemných kompetencí pouze v rámci učebnice. Učebnice je nápaditě a komplexně zpracována, takže cvičení umožňují relativně dobře ovládnout písemný i mluvený projev. Žáci dostali zadání a ve škole nebo doma vypracovali text, který jim vyučující opravila, oni si zapsali do sešitu opravu a tím byla aktivita u konce.

V experimentální skupině byla stejná tematika zpracována různorodě. Cvičení v učebnici bylo využito spíše jako námět, který byl dále rozpracován pomocí dalších aktivit s využitím vizuálního a dalšího materiálu. Témata se zpracovávala pomocí vizuálních podnětů (formou komiksů), textových podnětů, her, ad. Byl využit nácvik, práce s prekonceptem, metody RWCT (volné psaní, podvojný deník) ad.

V experimentální skupině se věnoval čas i činnostem předcházejícím samotnému psaní a i činnostem, které probíhají po psaní. Před psaním je potřeba pracovat s tématem. Vedly se diskuze o možnosti zpracování tématu, o postupu, o tvorbě osnovy, využíval se brainstorming za účelem aktivizace a vytvoření vhodné atmosféry, společně nebo ve skupině se získávaly informace, které mohly pomoci v tvorbě textu, atd. Důležitou součástí celého procesu představovala i následná reflexe, nejprve se předčítaly ještě nefinální texty, k nimž ostatní žáci i pedagog přidávali své poznatky a doplnění, na finální verzi měl každý žák prostor v hodině, případně mohl dopsat text doma. Finální verze se opět předčítaly přede všemi, aby byla možnost poskytnout kvalitní a opodstatněnou zpětnou vazbu a i možnost vidět rozdíly v pojetí.

Předmětem zkoumání bylo zlepšení žáků v samostatném písemném projevu po užití různých dalších prostředků vhodných pro rozvoj písemného projevu a alternativních metod. Ve čtvrtém ročníku byla napsána výstupní samostatná písemná práce, jež měla ověřit, jaké změny v písemném projevu u žáků nastaly a zda byl zlepšen výkon zejména v oblasti lexikologie. Při realizaci a hodnocení byla využita komparační metoda. Zkoumal se celkový počet slov, počet vět jednoduchých a souvětí, počet lexikálních, gramatických a pravopisných chyb. Žáci si mohli vždy vybrat ze dvou témat inspirovaných tématy CERMATu z minulých let. Čas na napsání práce byl 60 minut stejně jako u maturitní zkoušky.

- Témata:
1. „Der schönste Urlaub meines Lebens“- vypravování
  2. „Zukunft“- úvaha

U druhého tématu nebylo zadáno, zda se má jednat o budoucnost žáků, či budoucnost světa.

## 9.2 Výsledky ověřování

Při vstupní a výstupní písemné práci byly sledovány lexikální, ortografické a gramatické kompetence. V rámci lexikální kompetence se zkoumala vhodnost zvolených výrazů, jejich kolokabilita, použití frazémů a víceslovných pojmenování. Za chybu byly považovány nevhodně zvolené výrazy nezapadající do kontextu a stylu, použití slangových a hovorových slov, zjednodušeně řečeno slova nezapadající do dané spisovné vrstvy jazyka. V rámci ortografické kompetence se zkoumala pravopisná správnost. Do gramatické kompetence pak spadala tvoření slovesných časů, pasiva, koncovky adjektiv ad.

Po napsání a opravení práce byly žáci seznámeni s výsledky, byla provedena analýza chyb a následná oprava.

Kontrolní sk.		Počet slov	Počet vět	Počet souvětí	Lexikální chyb	Ortografické chyby	Gramatické chyby
	A	231	27	5	8	7	4
	B	192	23	5	6	6	3
	C	230	31	6	9	6	5
	D	203	30	4	7	7	3
	E	201	28	5	8	11	8
	F	198	20	5	6	8	6

Experimentální sk.		Počet slov	Počet vět	Počet souvětí	Lexikální chyb	Ortografické chyby	Gramatické chyby
	G	264	33	5	5	6	6
	H	230	26	7	5	2	2
	I	212	30	7	4	7	6
	J	245	34	6	5	5	6
	K	215	31	5	3	6	3
	L	240	24	8	6	7	4

Tabulka č. 4 a č. 5 uvádí výsledky samostatné písemné práce psané ve čtvrtém ročníku

## Vyhodnocení

### Počet slov:

Rozsah prací (197-264 slov) se lišil značně, ovšem nepředpokládá se, že počet slov byl natolik ovlivněn jazykovými znalostmi, spíše volbou tématu. Nakolik bylo žákům sympatické, známé, kolik k němu měli nápadů a idejí.

Nejen školní motivace zde hraje roli, ale i individuální učební styl, zájem žáka o danou tematiku, ale i znalost tématu. Nedílnou součástí úspěchu u samostatné písemné práce jsou jazykové znalosti, stylistické schopnosti a obsahová stránka (stylistické schopnosti a obsahová stránka nebyly předmětem výzkumu)

### Počet vět:

Objevují se rozdíly mezi počtem vět, ovšem ty jsou dány i skutečností, že experimentální skupina psala práce rozsáhlejšího charakteru. Při výstupní práci nečinil rozsah práce méně jak 200 slov. Celkově ve výstupní práci u experimentální skupiny vzrostl počet slov v práci, v jednom případě dokonce o 34 slov.

### Počet souvětí:

Rozdíly nejsou natolik markantní, jak by se dalo očekávat, přesto experimentální skupina o kousek převyšuje skupinu kontrolní. Výsledek je pravděpodobně opět zkreslen celkově menším rozsahem prací kontrolní skupiny. U skupiny experimentální bylo možné setkat se v jedné práci s osmi souvětími.

### Dodržení tématu:

S dodržením tématu nebyl problém ani v jedné skupině respondentů. Pro všechny bylo dostatečně jasné, o čem mají psát a neuhýbali od tématu.

### Průměrný počet lexikálních chyb:

Obě skupiny vykazovaly snížení počtu chyb. Experimentální skupina překvapivě dosahovala menšího množství lexikálních chyb, předpokládalo se, že tato skupina bude chybovat více, z důvodu, že v hodinách zaměřených na písemný projev nebyla výuka tolik

zaměřena na nácvik možných chyb, jako spíše na sdělnost vyjádření. V jedné práci došlo ke snížení počtu lexikálních chyb dokonce o 5 chyb.

Průměrný počet ortografických chyb:

Hladina ortografických chyb stále zůstala u obou skupin relativně vysoká, ač došlo k menšímu poklesu vzhledem ke vstupní práci u skupiny kontrolní i experimentální. U jednoho žáka se snížil počet na dvě chyby, ovšem tento žák vykazoval schopnost psát ortograficky správně již při vstupním testu, kdy dosáhl čtyř ortografických chyb. Nejvíce chyb (11) vytvořil ve své výstupní práci žák z kontrolní skupiny, snížení oproti vstupní práci byla pouhá jedna chyba.

Průměrný počet gramatických chyb:

Nejméně pozitivního posunu u experimentální skupiny nastalo v oblasti gramatických chyb, kde se počty snížily i jen o 1 chybu, některé stagnovaly a někde došlo dokonce ke zhoršení.

Experimentální skupina dosahovala menšího počtu gramatických chyb, ale pouze menším rozdílem v obou hodnotách, tedy ne zcela prokazatelně. Avšak je třeba přihlédnout k faktu, že celkově experimentální skupina dosahovala většího počtu slov, tj. otvíral se větší prostor chybám.

Celkově ve všech oblastech došlo u experimentální skupiny ke zlepšení, nejmenší bylo možné pozorovat v oblasti gramatických chyb, největší plošné zlepšení nastalo u chyb lexikálních, což se dalo předpokládat, jelikož zvýšená pozornost byla věnována právě lexikální oblasti, na kterou zejména byly zaměřeny prostředky k rozvoji písemného projevu.

### 9.2.1 Závěry pro výuku

Z parciální analýzy učebnice a cvičení, výstupů kurikulárních dokumentů, výsledků státních maturitních zkoušek a vlastního ověřování vyplynulo několik bodů, na které by se vyučující německého jazyka mohl během přípravy na samostatnou písemnou práci soustředit.

- V rámci mezipředmětových vztahů by žáci hodinách měli procvičovat různé útvary, nejen v rámci cizího jazyka, ale v podstatě v jakýchkoli hodinách jazyka. Tato problematika spadá spíše do učiva předmětu Český jazyk a literatura, ovšem dodržení útvaru patří mezi jeden z požadavků CERMATU na samostatnou písemnou práci.
- Promyšlenost zadávaných témat s ohledem na výstupy RVP G a ŠVP a jejich propojenost s požadavky CERMATU by měla být nedílnou součástí učitelovy přípravy k písemnému projevu. Učitel by se měl pokusit zavést do hodin taková témata, která budou žáky motivovat, budou se vázat k aktuálnímu dění a zároveň neopomíjet témata běžného života, jež se objevují pravidelně v různých zkouškách, zejména v maturitní písemné samostatné práci, těmto tématům může přidat na atraktivitě nečekaná volba žánru, či zajímavý detail nebo konkretizace.
- Metodu tvořivého psaní lze zařadit do hodin výuky cizího jazyka, jelikož probouzí v žácích samostatnost, kreativitu a v neposlední řadě motivaci. Jak bylo z výzkumného vzorku patrné (viz tabulka č. 5), nepotvrdila se domněnka, že by tvořivé psaní způsobovalo u žáků menší gramatickou správnost.
- Výběr syntaktických prostředků se dá během hodin cvičit. Možným nácvikem v hodinách mohou být soutěže o co nejdelší věty, vytváření textů, které se budou skládat jen ze souvětí atd. Tím se můžeme pokusit zabránit vysokému výskytu jednoduchých vět, který může být způsoben strachem z chybování. Němčina je u žáků vyhlášena vedlejšími větami a problematikou slovosledu v souvětích podřadných i souřadných. Žáci se chtějí vyhnout rozhodování o správném slovosledu, a proto se souvětí raději záměrně vyhnou. Další možnou příčinou může být překvapivě práce



s obrázky, kde se žáci snaží co nejvíce obrázků popsat a často popisují úsečně a v krátkých větách, což se pak pravděpodobně přenesou i do písemného projevu.

- Písemný projev by se měl trénovat dostatečně v hodinách, aby se předcházelo chybám spojeným s neznalostí slovní zásoby. Předejít se může i pomocí předřečových a jazykových cvičení zaměřených na slovní zásobu. Jedním z důvodů, proč k tomuto jevu dochází, je fakt, že si stále hodně žáků nejprve utvoří text v hlavě, někdy i na papíře, v mateřském jazyce a pak ho teprve přenáší do cizího jazyka, což má za následek vytváření vlastních krkolomných složenin a volbu slov ze slovníku nehodících se kontextuálně.
- Součástí každé písemné práce by se měla stát evaluace výsledků a zdůvodnění. Tím se předejde opakování chyb a takovým způsobem lze žáky motivovat k dalším písemným projevům.
- Do zhodnocení a závěrů pro další výuku je nutné zahrnout i ústní reflexi žáků. V hodině, kdy se zhodnocoval výkon v této závěrečné písemné práci z německého jazyka, se obě skupiny vyjadřovaly k pocitům, které z práce a celkově z písemného projevu pociťovaly.
- Největším přínosem, který pedagog cizího jazyka může zaznamenat, je skutečnost, že všichni žáci z experimentální skupiny dle vlastní ústní reflexe necítili ze samostatného písemného projevu obavu či dokonce strach, ale vnímali napsání textu jako něco běžného. Sami žáci reflektovali výuku v posledním ročníku, co se týče písemného projevu, značně pozitivně. Někteří dokonce zmínili, že se nyní méně obávají i písemné práce z českého jazyka, jelikož si začali více věřit v písemném projevu, zde lze spatřit opětovné propojení s dalším předmětem. Žáci též přiznávali, že se jejich ostych z vyjadřování a následný strach z chybování, poněkud zmírnil. Během výuky byli vyzýváni, aby svůj text přečetli a ostatní na něj reagovali, ne všichni se odvážili a celkově se ke čtení samostatných písemných projevů přistupovalo dobrovolně, avšak i ti, kteří svou práci nepřečetli, byli svědky toho, že chybují všichni, umění je spíše se z těchto chyb poučit a hlavně vyjadřovat se tak, aby písemný projev byl srozumitelný a sdělný.

V některých žácích čtení přede všemi vzbudilo motivaci, jelikož netušili, že zrovna tato činnost jim může přinést u spolužáků obdiv.

- Během hodin by se mělo stát běžné využívat různých forem a organizačních postupů. Činnostně orientovaná výuka, problémová, projektová a výuka vizuálně orientovaná umožňuje žákům, aby si každý našel metody a postupy, které mu v učení vyhovují. Střídáním forem a postupů lze předejít monotónnosti výuky, lze s jejich pomocí rozvíjet další schopnosti a dovednosti a vytvořit mezipředmětové propojení. Z ústní reflexe také vyplývalo, že některé postupy si žáci interiorizovali. Takto se osvědčila např. myšlenková mapa, která některým žákům pomáhá jako předchůdce osnovy či osnova samotná.

## 10 Závěr

Rozvoj písemného projevu nebývá v rámci výuky a ve výukových materiálech (viz Parciální analýza učebnice) příliš akcentován. Ačkoli se jedná o dovednost, jež je vyžadována v rámci maturitní zkoušky z cizího jazyka. V hodnocení samostatného písemného projevu mnohdy záleží na osobnosti hodnotitele a jeho pohledu na danou práci.

Úspěšnost u státní maturity z německého jazyka není stoprocentní, častým důvodem selhání dle statistik CERMATU jsou samostatné písemné práce. Příčinu lze spatřovat v nedostatečné přípravě žáků na písemný projev. Analyzovaná učebnice tuto tezi potvrdila. Opomíjí důležitost písemného projevu nízkou dotací cvičení rozvíjejících písemný projev, a tak jeho rozvoj zůstává většinou v rukou vyučujících, kteří mohou využít různé metody, jež jim tento úkol zlehčí. S ohledem na výsledky parciální analýzy byl do výuky zařazen doplňkový materiál, který dále rozvíjel dovednost psaní a přípravu na samostatný písemný projev, aby žáci byli schopni, dle kritérií hodnocení nastavených CERMATEM pro samostatnou písemnou práci, s přehledem u maturitní zkoušky uspět.

Možností, jak rozvíjet písemný projev, je více. Jako doplňkový materiál byly zvoleny úlohy z cvičebnic, metody RWCT a dále tvořivé psaní jako konkrétní metoda. Tvořivé psaní i metody RWCT umožňují žákům více využívat zážitky, názory a citění, apelují na žákovu fantazii a originalitu. Ceněn je vlastní opodstatněný názor, pravidla slohového útvaru je totiž schopen naučit se téměř každý, avšak zapojit vlastní osobnost do písemného i mluveného projevu nebývá tak samozřejmé.

Velkým problémem u psaní stále zůstává motivace, jak motivovanost žáků, tak i motivovanost učitelů k věnování se tomuto projevu. Z výzkumu vyplynulo, že tvořivé psaní a další kreativní metody vedoucí žáky k písemnému projevu motivují žáky k výkonu, mají pozitivní vliv na výsledky jejich práce, vykazují známky originality, kreativity a subjektivity. Umožňují žákům zbavit se bloku, který si někteří vybudují k samostatnému písemnému projevu. Velkou roli hraje také celkové uvedení úlohy, pokud je problematika a úkol zadán originálně, lákavě a problémově, vyvolá ve většině žáků potřebu ho splnit. Metody orientující se na tvořivé psaní neslibují však jen výsledný produkt, tj. samostatnou výsledný produkt, tj. samostatnou písemnou práci, nýbrž učí žáky využívat reflexi,

sebereflexi a schopnost pozorněji nahlížet a hodnotit nejen vlastní práci, ale i práci jiných autorů.

Přestože byl výzkumný vzorek početně nízký, prokázal v experimentální skupině v části samostatná písemná práce u státní maturitní zkoušky stoprocentní úspěšnost. Z výzkumného vzorku si nakonec maturitu z německého jazyka zvolili tři žáci. Všichni tři u maturity uspěli. Dva žáci, kteří patřili do experimentální skupiny dokonce s výborným prospěchem, kdy jim samostatná písemná práce nečinila jakékoli obtíže a jejich bodové ohodnocení odpovídalo v běžných známkách známce jedna. Třetí žákyně, která patřila do první skupiny, u maturitní zkoušky obstála, ovšem její samostatná písemná práce by byla ohodnocena známkou dobrý.

Výsledky experimentální skupiny potvrdily, že tvořivé metody nemusí vést k zanedbání formy a jazykových prostředků (viz tabulka č. 5). Právě naopak žáci, kteří byli vyučováni tímto způsobem, vykazovali větší úspěšnost. Dle tohoto menšího výzkumu by učebnice měla dostačovat jako zdroj úspěšné maturity, minimálně co se týká samostatné písemné práce, ale samostatný písemný projev bude pro žáky, kteří čerpají jen z učebnice, náročný.

Z vlastní zkušenosti jsem nabyla přesvědčení, že psaní slouží v hodinách spíše k opakování a procvičování jazykových jevů. K rozvoji komunikačních kompetencí se využívá projev mluvený. Ze strany učitelů bývá samostatná písemná práce obávanou činností z více hledisek, jedním z nich je strach z nadměrného množství prací k opravování, druhým obava ze zklamání přílišnou chybovostí žáků. Výzkum však potvrdil, že pokud se učitelé budou připravě na samostatnou písemnou práci věnovat, budou mít větší šanci na lepší výsledky žáků u maturitní zkoušky. Úspěšnost u maturity by mohla vyvolat následný větší zájem o absolvování této zkoušky právě z německého jazyka.

Na základě ověřování se ukázalo, že opravdu ve třetím ročníku představoval samostatný písemný projev problém, na základě parciální analýzy učebnice se ověřilo, že učebnice neposkytuje dostatek cvičení připravujících žáky na samostatnou písemnou práci tak, aby bez obtíží úspěšně absolvovali státní maturitní zkoušku z německého jazyka. Užitím alternativních metod a dalších rozvíjejících prostředků došlo ke zlepšení žáků

v oblasti písemného projevu, což potvrdilo ověřování ve čtvrtém ročníku bezprostředně před maturitou. Všechny předpoklady se ověřováním potvrdily.

Z výzkumného vzorku dvanácti žáků, kteří ve třetím ročníku nahlásili státní maturitu z německého jazyka jako svou možnou volbu, zvolili státní maturitu z německého jazyka tři žáci. Na jejich výsledcích se pak opět potvrdily předpoklady, že důkladná příprava na samostatnou písemnou práci pomocí dalších zdrojů zajišťuje větší šance na úspěšné absolvování v této části maturitní zkoušky.

## Resumé

Diese Diplomarbeit untersucht die Möglichkeit, Schreibfähigkeiten zu entwickeln. Der Schwerpunkt wurde auf die Ergebnisse des staatlichen Abiturs in deutscher Sprache konzentriert. Die Aufgabe war die schriftliche Sprachfertigkeit zu verbessern, weil die Ergebnisse der Schüler in dem schriftlichen Teil des staatlichen Abiturs nicht so erfolgreich waren. Der erste Teil der Diplomarbeit hat sich der theoretischen Basis gewidmet, unter anderem definiert das Schreiben, beschreibt Methoden des kreativen Schreibens, bietet eine Vorschau der Typologie der Übungen und zusammenfasst die Bewertungskriterien für die einzelnen schriftlichen Aufsätze im Rahmen des staatlichen Abiturs. Für die Diplomarbeit war auch wichtig Kriterien und Bewertung des CERMATs vorzustellen. Als Ausgangspunkt werden Lehrpläne und Lehrbücher untersucht. Der praktische Teil konzentriert sich auf die Teilanalyse des Lehrbuchs Direkt Neu und der darin enthaltenen Übungen, wobei das Schreiben als eine der produktiven Sprachfertigkeiten im Mittelpunkt steht. Die Überprüfung der Annahmen läuft in der Forschung durch den Vergleich der selbst geschriebenen Aufsätze in zwei Gruppen, eine der Gruppen wurde intensiv durch spezifischen Mittel in Form von alternativen Methoden und verbesserten Materialien vorbereitet. Durch die Forschung wurde gezeigt, dass die Gruppe, wo alternative Methoden und spezifische Mittel verwendet wurden, hat bessere Ergebnisse erreicht. Die Überprüfung durch schriftliche Arbeiten bestätigte den Erfolg dieser Maßnahmen in der Entwicklung der schriftlichen Äußerung als eine der Sprachfertigkeiten.

## 11 Seznam použitých zdrojů.

BENEŠ, E. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970

BENEŠOVÁ, P. *Role emocí při kreativním psaní v cizojazyčné výuce*, disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, 2008. 216 l., 35 l. příl. Vedoucí disertační práce Věra Janíková.

DRMOLOVÁ, D. *Nové učební materiály ve výuce německého jazyka*. Cizí jazyky, roč. 51, č. 1, 2007/2008

HADFIELD, CH., HADFIELD, J. *Writing games: a collection of writing games and creative activities for low intermediate to advanced students of English*. Walton-on-Thames : Nelson, 1990. 30 s. ISBN 0-17-555898-1.

HENDRICH, J. aj. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

CHLUP, O. *Středoškolská didaktika*. Brno: Nákladem společnosti nových škol v Brně, 1935.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

JELÍNEK, S. *K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků*. Cizí jazyky, č. 3-4, s 83., 1994-95.

JELÍNEK, S. a kol. *Aktuální problémy metodiky vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

KAST, B. *Fertigkeit Schreiben*. Berlin : Langenscheidt, 1991. 195 s

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.

MAROUŠKOVÁ, M., NEŠPOROVÁ, M. *Základy jazykovědy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

MATHESIUS, Vilém, VACHEK, Josef, ed. *Obsahový rozbor současné angličtiny na základě obecně lingvistickém*. Praha: Československá akademie věd, 1961. ISBN 978-80-246-2267-5.

MEJZLÍKOVÁ, Šárka. *Cvičebnice německé slovní zásoby: Übungsbuch des deutschen Wortschatzes : 25 tematických okruhů nejen k maturitě*. Brno: Didaktis, c2006. Language practice books. ISBN 80-735-8056-X.

MOTTA, Giorgio. *Direkt neu: němčina pro střední školy*. Praha: Klett, 2013. ISBN 978-80-7397-102-1.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996, ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada, 2005. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0577-X.

NIKL, Jiří. *Metody projektování učebních úloh*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 80-7041-230-5.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Portál 2009.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 3, s. 266-276.

TOLLINGEROVÁ, D. *Úvod do teorie a praxe programované výuky a výcviku*. Příloha časopisu. *Odborná výchova*. 1970-71, roč. 21, č. 5, s. 143-146.

VACHEK, Josef. K obecným otázkám pravopisu a psané normy jazyka. *Slovo a slovesnost*. 1964, **25**(2), 117-126.



Elektronické zdroje:

HÄUSLEROVÁ, Karolína a Miroslava NOVÁKOVÁ. Metody cizojazyčné výuky. *Časopis pro filosofii a lingvistiku* [online]. 2008, (1) [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

Kritéria hodnocení. *Nová maturita* [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: <http://www.novamaturita.cz/kriteria-hodnoceni-1404035057.html>

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Kritické myšlení* [online]. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2001 [cit. 2018-07-09]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme\\_detaily.php](http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php)

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z WWW:< <http://www.nuv.cz/file/159>>

SLADKOVSKÁ, K. a kol. Výuka na stanovištích. [online]. 2015. [cit. 2018-06-13]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/18363/VYUKA-NASTANOVISTICH.html>/ TŮMOVÁ, J. a kol. Hraní rolí (Role-play). [online].



Výsledky MZ [online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2018 [cit. 2018-07-10] Dostupné z WWW: <https://vysledky.cermat.cz/data/Default.aspx>)

## 12 Seznam příloh

Příloha č. 1 Zadání písemné práce 2016 .....	74
Příloha č. 2 Zadání písemné práce 2017 .....	77
Příloha č. 3 Comics – Die Nachtigall und die Rose .....	80

## 13 Přílohy

### Příloha č. 1

	
<b>NĚMECKÝ JAZYK</b>	
<b>NJMZP16C0T01</b>	
<b>PÍSEMNÁ PRÁCE</b>	
<b>Maximální bodové hodnocení: 36 bodů</b> <b>Hranice úspěšnosti: 44 %</b>	
<b>1 Základní informace k zadání zkoušky</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Písemná práce</b> obsahuje <b>2 části</b>.</li><li>• <b>Časový limit</b> pro vypracování písemné práce je <b>uveden na záznamovém archu</b>.</li><li>• <b>Povolené pomůcky:</b> psací potřeby a slovníky, které neobsahují přílohu věnovanou písemnému projevu.</li><li>• U každé části je uveden maximální počet bodů.</li><li>• Píšte do záznamového archu.</li><li>• Poznámky si můžete dělat do testového sešitu, nebudou však předmětem hodnocení.</li><li>• <b>Předmětem hodnocení je pouze autorský text žáka.</b> Text prokazatelně převzatý z dostupného zdroje se nezapočítává do celkového rozsahu písemné práce, a není tedy předmětem hodnocení.</li></ul>	<b>2 Pravidla správného zápisu práce</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Píšte modře nebo černě</b> písací propisovací tužkou, která píše <b>dostatečně silně a nepřerušovaně</b>.</li><li>• Hodnoceny budou <b>pouze texty zapsané v záznamovém archu</b>.</li><li>• <b>Píšte pouze do ohraničených polí</b> v záznamovém archu, která jsou <b>určena pro příslušnou část písemné práce</b>. Zápisy <b>mimo tato pole nebudou hodnoceny</b>.</li><li>• <b>Požadovaný rozsah textu</b> je vymezen počtem slov v instrukcích každé části. V záznamovém archu je tento rozsah orientačně vyznačen údajem o požadovaném minimálním počtu slov vedle příslušného řádku.</li><li>• <b>Píšte ČITELNĚ.</b> Nečitelný text <b>nebude hodnocen</b>.</li><li>• <b>Při psaní rozlišujte velká a malá písmena!</b></li></ul>
<b>TESTOVÝ SEŠIT NEOTVÍREJTE, POČKEJTE NA POKYN!</b>	
<small>© Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2016 Obsah testového sešitu je chráněn autorskými právy. Jakékoli jeho užití, jakož i užití jakékoli jeho části pro komerční účely či pro jejich přímou i nepřímou podporu bez předchozího explicitního písemného souhlasu CZVV bude ve smyslu obecně závazných právních norem považováno za porušení autorských práv.</small>	

## 1. ČÁST

max. 24 bodů

Redakce německého studentského časopisu vyhlásila soutěž o nejlepší vypravování na téma:

### Der schönste Tag meines Lebens

Téma vás zaujalo, a tak jste se rozhodl/a soutěže se zúčastnit.

Napište **vypravování** v rozsahu **120–150 slov**, ve kterém:

- **uvedete, kdy a s kým** jste den strávil/a;
- **popíšete místo, kde** jste den strávil/a;
- **budete vyprávět, co** jste během dne dělal/a.

**2. ČÁST****max. 12 bodů**

Váš německý kamarád **Lukas** vám napsal e-mail, ve kterém vám sdělil, že ho přijali na vysokou školu, a ptal se na vaše plány po maturitě.

Napište **Lukasovi e-mail** v rozsahu **60–70 slov**, ve kterém:

- mu **poblahopřejete** k přijetí na vysokou školu;
- **popíšete, jaké plány** máte po maturitě;
- **se ho zeptáte, co** bude dělat o prázdninách a **zda** vás přijede v létě navštívit.



# NĚMECKÝ JAZYK

NJMZP17C0T01

## PÍSEMNÁ PRÁCE

Maximální bodové hodnocení: 36 bodů  
Hranice úspěšnosti: 44 %

### 1 Základní informace k zadání zkoušky

- **Písemná práce** obsahuje 2 části.
- **Časový limit** pro vypracování písemné práce je uveden na záznamovém archu.
- **Povolené pomůcky:** psací potřeby a slovníky, které neobsahují přílohu věnovanou písemnému projevu.
- U každé části je uveden maximální počet bodů.
- Pište do záznamového archu.
- Poznámky si můžete dělat do testového sešitu, nebudou však předmětem hodnocení.
- **Předmětem hodnocení je pouze autorský text žáka.** Text prokazatelně převzatý z dostupného zdroje se nezapočítává do celkového rozsahu písemné práce, a není tedy předmětem hodnocení.

### 2 Pravidla správného zápisu práce

- **Pište modře nebo černě** píšící propisovací tužkou, která píše **dostatečně silně a nepřerušovaně**.
- Hodnoceny budou **pouze texty zapsané v záznamovém archu**.
- **Pište pouze do ohraničených polí** v záznamovém archu, která jsou **určena** pro příslušnou část písemné práce. Zápisy mimo tato pole nebudou hodnoceny.
- **Požadovaný rozsah textu** je vymezen počtem slov v instrukcích každé části. V záznamovém archu je tento rozsah orientačně vyznačen údajem o požadovaném minimálním počtu slov vedle příslušného řádku.
- **Pište ČITELNĚ.** Nečitelný text nebude hodnocen.
- **Při psaní rozlišujte velká a malá písmena!**

TESTOVÝ SEŠIT NEOTVÍREJTE, POČKEJTE NA POKYN!

© Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2017

Obsah testového sešitu je chráněn autorskými právy. Jakékoli jeho užití, jakož i užití jakékoli jeho části pro komerční účely či pro jejich přímou i nepřímou podporu bez předchozího explicitního písemného souhlasu CZVV bude ve smyslu obecně závazných právních norem považováno za porušení autorských práv.

## 1. ČÁST

max. 24 bodů

Redakce internetového německého studentského časopisu vyzvala své čtenáře, aby napsali článek na téma:

### „Mein Vorbild“.

Téma vás zaujalo, a tak jste se rozhodl/a na výzvu reagovat.

Napište **článek** v rozsahu **120–150 slov**, ve kterém:

- **představíte** osobu, která je vaším vzorem (jméno, věk, povolání, zájmy apod.);
- **popíšete** danou osobu (vzhled, vlastnosti, chování apod.);
- **uvedete** konkrétní příklad, **co** tato osoba udělala **a/nebo čeho** dosáhla;
- **vysvětlíte, proč** je tato osoba vaším vzorem.

**2. ČÁST****max. 12 bodů**

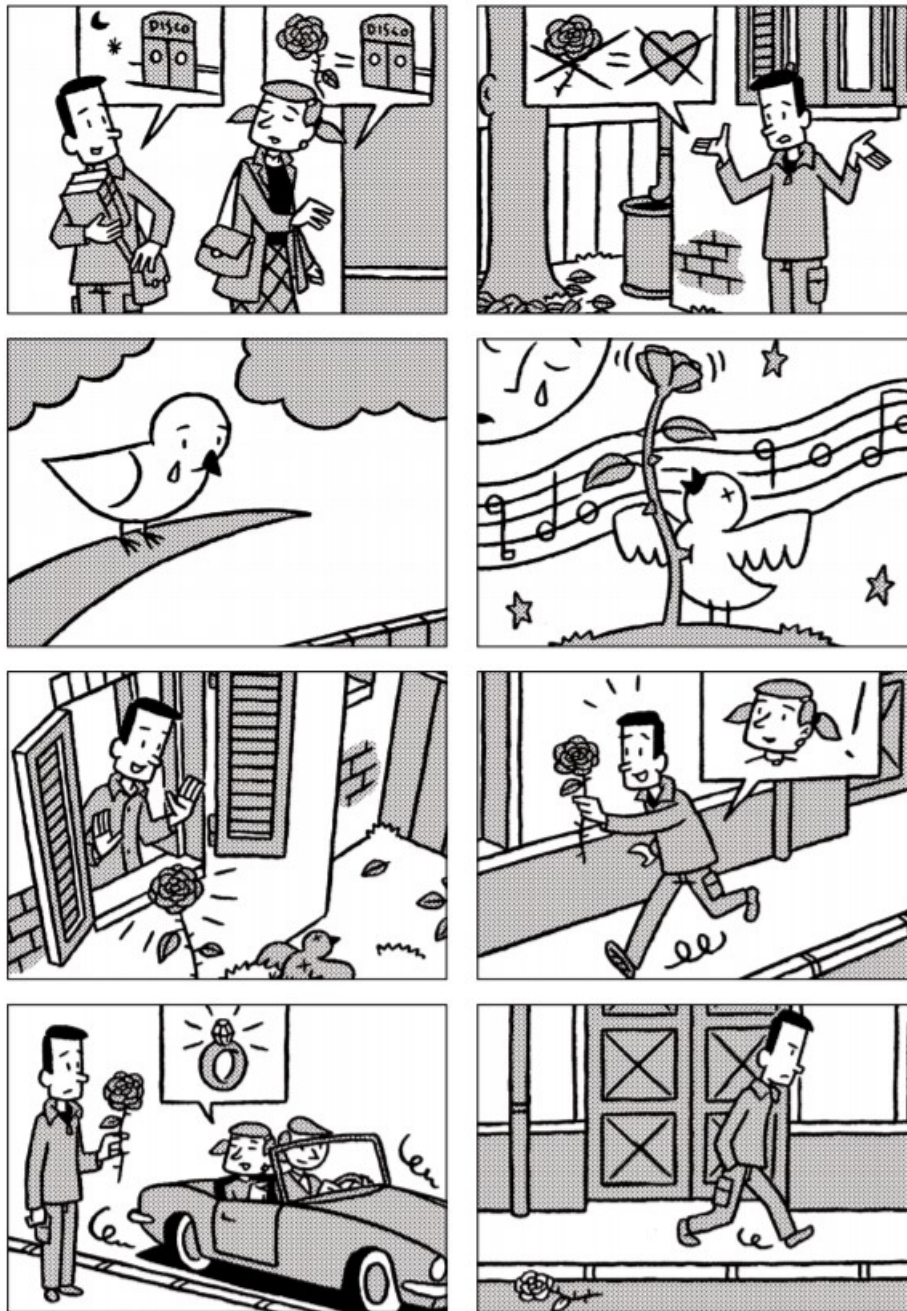
Město ve vašem regionu pořádá **městské slavnosti**. Napište svému rakouskému kamarádu Robertovi e-mail v rozsahu **60–70 slov**, ve kterém:

- ho **pozvete** na městské slavnosti;
- **sdělíte** základní informace o slavnostech (termín, místo, program apod.);
- **uvedete alespoň dva důvody, proč** by měl Robert přijet;
- **požádáte** ho o informaci, **zda** přijede.



Příloha č. 3

Die Nachtigall und die Rose<sup>4</sup> - Schreiben Sie eine Geschichte nach den Bildern



<sup>4 4</sup> [http://www.goethe.de/resources/files/pdf49/Grammatik\\_ueben\\_mit\\_Comics.pdf](http://www.goethe.de/resources/files/pdf49/Grammatik_ueben_mit_Comics.pdf)